

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPARAISON DES COMPÉTENCES EN MORPHOLOGIE DÉRIVATIONNELLE CHEZ LES  
FRANCOPHONES ET NON-FRANCOPHONES APPRENTIS LECTEURS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR  
CHANTAL ROY

AVRIL 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ici ceux qui, à titre divers, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Marie Labelle, ma directrice de recherche, pour son soutien exemplaire, sa grande disponibilité, son écoute compréhensive, sans oublier la confiance qu'elle m'a témoignée depuis le tout début de mes études en linguistique. Sans elle, ce travail n'aurait jamais trouvé sa fin.

Je remercie également très sincèrement Catherine-Marie Longtin, du laboratoire *Language and Memory* de l'Université McGill, pour ses précieux conseils, et son aide si généreuse : nos échanges m'ont beaucoup aidée sur le plan théorique, technique et personnel.

Merci ensuite à tous les membres du groupe de recherche RAFAL dans le cadre duquel ce mémoire a été réalisé. Merci en particulier à Lucie Godard et Lori Morris, mes lectrices, ainsi qu'à Daphnée Simard, pour leur aide inestimable et leur enthousiasme à l'égard de ma recherche.

Merci également à Monsieur Bertrand Fournier, responsable du Service de consultation en analyse des données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal, de m'avoir initiée au monde des statistiques, avec une remarquable patience.

Je remercie par ailleurs mes collègues Sophie et Alexandra qui m'ont apporté encouragement, réconfort et motivation, et j'offre toute ma gratitude à ma formidable famille, qui m'a accompagnée dans cette aventure : merci Fabiola, Julien, Julie, Daniel, Mathilde, Pilar et José-Miguel, vous avez fait toute la différence! Merci surtout à ma mère, qui m'a transmis sa passion pour les mots et leur magie, et à mon père, de qui je tiens ma grande curiosité intellectuelle.

Je suis particulièrement reconnaissante envers Yannick, pour qui ma maîtrise n'a sans doute pas toujours été de tout repos : je le remercie pour sa patience sans borne et pour avoir su me

faire rire, même dans les moments plus difficiles. Je le remercie sincèrement d'avoir toujours été présent, même lorsque moi j'étais mentalement ailleurs!

Finalement, je remercie le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), qui m'ont accordé une bourse de recherche. Enfin, la présente recherche a reçu le soutien financier du projet *L'acquisition de la morphologie dérivationnelle et flexionnelle chez les enfants apprenant le français langue seconde* dirigé par Marie Labelle (subvention CRSH numéro 410-2005-1331) ainsi que celui du projet *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones du niveau primaire du système scolaire francophone* dirigé par Lori Morris (subvention FQRSC).

*Il était grilheure; les slictueux toves  
gyraient sur l'alloinde et vriblaient;  
tout flivoreux allaient les borogoves;  
les verchons fourgus bourniflaient.*

Lewis Carroll  
*"De l'autre côté du miroir".*  
(Traduction de l'anglais: Jacques Papy)

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
CHAPITRE 1 INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE.....	5
2.1 Question de recherche .....	8
2.2 Objectifs spécifiques .....	8
CHAPITRE 3 REPÈRES THÉORIQUES .....	11
3.1 Notions liées à la morphologie.....	11
3.2 Organisation morphologique et accès au lexique.....	14
3.3 Acquisition de la morphologie en langue maternelle.....	18
3.4 Acquisition de la morphologie en langue seconde.....	24
3.5 Hypothèses .....	27
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE.....	29
4.1 Introduction.....	29
4.2 Participants.....	29
4.3 Déroulement de la collecte des données .....	31
4.4 Épreuve 1 : Jugement de relation de mots .....	32
4.5 Épreuve 2 : Complètement d'énoncés avec choix de dérivé.....	34
4.6 Épreuve 3 : Plausibilité lexicale.....	37
4.7 Pseudo-mots « synonymes » vs pseudo-mots « nouveaux concepts » .....	39
CHAPITRE 5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	41
5.1 Connaissances morphologiques globales.....	42

5.2	Épreuve 1 : Jugement de relation de mots .....	45
5.3	Épreuve 2 : Complètement d'énoncés avec choix de dérivés .....	49
5.4	Épreuve 3 : Plausibilité lexicale .....	52
5.5	Types de compétences morphologiques.....	56
5.6	Conclusion .....	59
CHAPITRE 6 DISCUSSION .....		61
6.1	Connaissances morphologiques des apprentis lecteurs.....	62
6.2	Connaissances réceptives .....	63
6.3	Connaissance de la relation entre un mot dérivé et sa base .....	65
6.4	Connaissance syntaxique .....	68
6.5	Connaissance des contraintes distributionnelles des morphèmes .....	70
6.6	Compétences morphologiques : francophones vs non-francophones .....	73
6.7	L'effet de l'âge sur les compétences morphologiques.....	77
6.8	Types de compétences morphologiques.....	78
CHAPITRE 7 CONCLUSION .....		82
7.1	Résumé des principaux résultats .....	83
7.2	Limites de la présente étude et nouvelles pistes de recherche .....	86
RÉFÉRENCES.....		89
ANNEXE A ÉPREUVE DE JUGEMENT DE RELATION DE MOTS .....		97
ANNEXE B ÉPREUVE DE COMPLÈTEMENT D'ÉNONCÉS AVEC CHOIX DE DÉRIVÉS .....		103
ANNEXE C ÉPREUVE DE PLAUSIBILITÉ LEXICALE .....		119

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Répartition des sujets selon leur langue parlée à la maison et la langue maternelle de leur mère .....	31
5.1 Performances en morphologie des francophones et des non-francophones selon leur sexe .....	43
5.2 Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de jugement de relation de mots .....	45
5.3 Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de jugement de relation de mots selon le type de paire de mots .....	47
5.4 Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de complètement d'énoncés avec choix de dérivés.....	49
5.5 Performance des francophones et des non-francophones aux deux sous-tests de l'épreuve de complètement d'énoncé avec choix de dérivés .....	50
5.6 Taux de préférence des francophones et non-francophones pour les pseudo-mots plurimorphémiques possibles au test de connaissance réceptive .....	53
5.7 Taux de préférence des francophones et non-francophones pour les pseudo-mots plurimorphémiques possibles au test de connaissance distributionnelle .....	54
5.8 Performance des élèves selon le type de connaissance en morphologie dérivationnelle .....	57



## RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif de vérifier comment les élèves allophones, chaque année plus nombreux à fréquenter les écoles primaires francophones du Québec, se distinguent de leurs pairs francophones en ce qui a trait à leur compétence en morphologie. Nous concentrant sur la morphologie dérivationnelle, nous avons fait passer à 41 enfants francophones et non francophones d'une même école trois tests de conscience morphologique visant à étudier les capacités des enfants à manipuler quatre aspects de la compétence morphologique : l'aspect *relationnel*, à l'aide d'une tâche de jugement de relations morphologiques; l'aspect *syntactique*, à partir d'une tâche de complètement d'énoncés avec choix de dérivés; et les aspects *réceptif et distributionnel*, à l'aide d'une épreuve de plausibilité lexicale sur des pseudo-mots. Nos résultats révèlent que les élèves allophones de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire ont en général des habiletés morphologiques légèrement inférieures aux francophones, mais ce retard dépend beaucoup de l'aspect des connaissances morphologiques en jeu et de la tâche utilisée. Ainsi, les deux groupes linguistiques ne semblent pas se distinguer au niveau de leur capacité à reconnaître le lien morphologique entre des mots de même famille, ni au niveau de leurs connaissances sur le rôle syntaxique des suffixes. En revanche, nos résultats suggèrent que les francophones possèdent une meilleure sensibilité aux séquences correspondant à des suffixes en français ainsi que des connaissances supérieures à propos des règles de combinaison des morphèmes. L'importance de mieux cerner les forces et les faiblesses en morphologie chez les lecteurs novices, en particulier chez les allophones, prend tout son sens lorsqu'on considère que l'habileté à reconnaître et à tirer parti de la structure morphologique des mots facilite la compréhension de la langue et en particulier le développement de la lecture et de l'écriture en langue seconde.

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION

Lorsqu'un locuteur rencontre un mot, le mot *onctuosifier*, par exemple, il se peut qu'il le reconnaisse parce qu'il l'a déjà rencontré et l'a retenu. Si au contraire il ne reconnaît pas ce mot, il est possible qu'il arrive à en deviner le sens à partir du contexte. Une autre possibilité serait qu'il parvienne à décomposer ce mot en plus petites parties connues porteuses de sens (appelées morphèmes) et qu'il infère sa signification globale à partir du sens de ces parties. En procédant ainsi, le locuteur fait appel à ses compétences d'analyse morphologique. La stratégie utilisée dépend en fait d'un certain nombre de facteurs : le mot est-il fréquent dans la langue ? Est-il réellement et clairement décomposable en morphèmes et si c'est le cas, le locuteur possède-t-il les habiletés nécessaires pour les identifier ? Connaît-il ces morphèmes ? Apparaissent-ils fréquemment dans la composition d'autres mots ? Toutes ces questions sont reliées à l'acquisition de la morphologie — le domaine la grammaire qui étudie la structure interne des mots — qui est le sujet de ce mémoire. Elles soulèvent en outre des problèmes théoriques concernant la façon dont les mots morphologiquement complexes sont représentés mentalement et comment se fait leur accès lors de la compréhension et de la production.

Dans cette étude, nous nous intéressons plus précisément à l'acquisition de la morphologie dérivationnelle, la branche qui s'occupe de la formation de mots

nouveaux à partir de mots existants par l'ajout d'affixes, chez des enfants qui en sont à leurs premiers apprentissages de la littéracie. Notre objectif principal est de comparer les connaissances des élèves allophones<sup>1</sup> et francophones issus du système scolaire francophone québécois. De ce fait, nous nous situons à la croisée des domaines de l'acquisition des langues secondes (L2), de la psycholinguistique — qui s'intéresse aux processus cognitifs impliqués dans le traitement du langage — et de la morphologie. Alors que les connaissances en morphologie dérivationnelle des enfants d'âge scolaire ont fait l'objet d'un certain nombre d'études (elles sont toutefois plus nombreuses en morphologie flexionnelle), très peu encore se sont concentrées sur les premières années de l'école élémentaire et aucune à notre connaissance sur les apprentis lecteurs en L2. Ce constat est établi alors même qu'on sait que les manuels scolaires du primaire contiennent un nombre beaucoup plus élevé de mots morphologiquement complexes que de mots simples (Nagy et Anderson, 1984), la plupart d'entre eux ne faisant pas partie du vocabulaire oral des enfants (Green *et al.*, 2003).

Mieux comprendre comment les enfants, surtout les allophones, traitent la morphologie revêt un intérêt considérable à plusieurs égards. D'abord, il faut savoir que depuis les vingt dernières années, les écoles primaires du Québec, en particulier celles de la région de Montréal, accueillent chaque année un nombre croissant d'enfants allophones, qui bien souvent doivent relever le défi d'apprendre à lire et à écrire dans une langue autre que leur langue maternelle (Armand *et al.*, 2004). En 2004, selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, plus du tiers (36,3 %) des écoliers montréalais n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle et la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison est une langue autre que le français ou l'anglais s'élevait à 24,7 %. Dans certaines écoles, la clientèle non francophone représente même 90 % des effectifs scolaires. Nous

---

<sup>1</sup> Le terme allophone dans cette étude ne renvoie pas aux élèves nouvellement arrivés au Québec, mais aux enfants nés au Québec, dont les parents ne parlent ni l'anglais ni le français à la maison.

gagnons donc à en connaître davantage sur ces nombreux enfants en situation de submersion. Pourtant, nous savons encore très peu de choses sur les divers aspects de leur développement linguistique. Se pencher sur les compétences morphologiques des enfants allophones et francophones constitue certainement un pas vers une meilleure compréhension des spécificités des compétences linguistiques de ces deux groupes.

Par ailleurs, les recherches s'intéressant au développement de la morphologie font état de nombreuses raisons justifiant l'importance de cerner les forces et les faiblesses en morphologie chez les lecteurs novices et en particulier chez les non francophones. En effet, l'habileté à reconnaître et à tirer parti de la structure morphologique des mots facilite la production et la compréhension de la langue et constitue une composante de la réussite en lecture (Carlisle, 2000; Carlisle et Nomanbhoy, 1993; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Deacon et Kirby, 2004; Fowler et Liberman, 1995; Katz, 2004; Mahony, Singson et Mann, 2000) et en écriture (Carlisle, 1988; Green *et al.*, 2003; Rubin, 1988, 1991; Sénéchal, 2000; Treiman et Cassar, 1996; Treiman, Cassar et Zukowski, 1994). La connaissance des suffixes permet notamment de distinguer les verbes des adjectifs, des noms et des adverbes, ce qui facilite la compréhension de textes. Posséder de bonnes connaissances morphologiques s'avère utile en outre pour écrire ou reconnaître bon nombre de mots, comme les mots se terminant par une lettre finale muette (*plant, grand*) dont l'orthographe particulière trouve sa justification dans des mots de même famille (*planter, grande*).

Plusieurs auteurs soulignent également son importance pour le développement du vocabulaire en L1 (Anglin, 1993; Carlisle, 1995, 2000; Muse, 2005; Sandra, 1994; White, Power, et White, 1989), mais aussi en L2 (Lowie, 1998; Morin 2003; Schidmt et Meara, 1997; Stoller et Grabe, 1993). L'analyse morphologique est vue comme une stratégie d'apprentissage efficace pour reconnaître, interpréter et retenir la signification des nombreux mots plurimorphémiques que les élèves rencontrent. Selon les propos de White, Power, et White (1989), « children with knowledge of

words parts and analysis have magical keys for unlocking the meanings of hundreds, perhaps even thousands of words » (p. 284). Ainsi, nous considérons intéressant et important d'étudier cette habileté à reconnaître et à tirer parti de la structure morphologique des mots, d'autant plus que les élèves seront appelés au cours de leur scolarité à rencontrer un nombre toujours plus important de mots plurimorphémiques, ceux-ci représentant d'ailleurs 80 % des mots répertoriés dans le *Robert Méthodique* (Rey-Debove, 1984).

Les connaissances morphologiques peuvent se manifester dans de multiples situations. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, on fait preuve de compétences morphologiques lorsque par exemple on combine des morphèmes pour produire des nouveaux mots, comme 'onctuosifier'; lorsqu'on parvient à comprendre les nouveaux mots créés par d'autres ou des mots complexes attestés, mais inconnus; lorsqu'on perçoit leur structure interne ou qu'on reconnaît la parenté morphologique des mots d'une même famille (Greber, 2002). Nous avons choisi de tester quatre niveaux différents de la connaissance morphologique en élaborant trois tâches de compréhension, qui ont été exécutées par 46 élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année provenant d'une école de la ville de Montréal.

Dans le chapitre deux qui suit, nous délimiterons de façon plus spécifique le problème auquel nous nous sommes adressée, et nous exposerons la question principale autour de laquelle s'est articulé notre travail. Afin de bien comprendre la problématique de la présente étude, nous préciserons au chapitre trois les principaux repères théoriques et éléments conceptuels qui ont guidé notre recherche. La description des épreuves et de la démarche méthodologique que nous avons adoptée lors de leur passation fera l'objet du quatrième chapitre de ce mémoire. Les résultats obtenus seront ensuite présentés au chapitre cinq et finalement, le sixième chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion de ces résultats.

## CHAPITRE 2

### PROBLÉMATIQUE

L'étude de l'acquisition de la morphologie chez l'enfant soulève toute une série de questions de recherche du type suivant :

- Du point de vue de la production, comment le développement des connaissances morphologiques se reflète-t-il dans les textes écrits des enfants et comment se distingue-t-il du développement à l'oral ? Quels types d'erreurs morphologiques retrouve-t-on dans les textes des enfants ? À quel moment commencent-ils à utiliser de façon appropriée les formes fléchies et dérivées ?
- En ce qui a trait à la lecture, quel est le lien entre les connaissances morphologiques et les habiletés en lecture lors des premières années de scolarisation ? Et à des niveaux plus avancés ? Et chez de bons et mauvais lecteurs ?
- Quel est le lien entre les connaissances morphologiques des élèves et leur performance en épellation ? Comment composent-ils avec les particularités du système écrit morpho-phonologique du français ? Représentent-ils la morphologie lorsqu'ils épellent des mots contenant une lettre muette en position finale ? Autrement dit, savent-ils déduire que *grand* se terminera par « d » sur la base de mots dérivés tels que *grande*, *grandeur* ou *grandement* ?

- Comment des facteurs tels que la fréquence des morphèmes, leur productivité ou encore le degré de transparence des mots dérivés influencent-ils le traitement de mots complexes ? Par exemple, quelle est la différence dans le traitement de mots dérivés qui subissent une transformation phonologique et/ou orthographique (*produire-production*) comparativement à ceux dont les unités sont facilement repérables (*rapide - rapidement*) ?

Les (rares) recherches ayant porté sur les connaissances morphologiques des enfants d'âge scolaire ont touché principalement ces questions. Elles se sont surtout centrées sur les compétences métamorphologiques, souvent désignées par l'expression conscience morphologique, et définie par Carlisle (1995) comme « la conscience qu'a l'enfant de la structure morphémique des mots et sa capacité à réfléchir (sur) et à manipuler explicitement cette structure »<sup>2</sup>. Associant cette habileté à un niveau d'expertise en lecture (en se basant sur des modèles d'apprentissage de la lecture qui ne présupposent qu'une intervention tardive de la dimension morphologique sur le traitement des mots), et considérant essentiellement la dimension *explicite* de la connaissance morphologique, les auteurs se sont très peu intéressés aux compétences morphologiques des enfants lors des deux premières années de l'école élémentaire, prétendant que celles-ci seraient encore peu développées pendant la période où le système de décodage lettres-sons n'est pas totalement maîtrisé.

Pourtant, des travaux plus récents tendent à démontrer que les enfants de cet âge possèdent déjà des connaissances morphologiques non négligeables, bien qu'elles soient principalement *implicites* (voir entre autres Colé *et al.*, 2004; Marec, 2003) : on peut alors parler de sensibilité morphologique. Il est possible en effet de démontrer des habiletés à manipuler des unités morphémiques sans que cela implique nécessairement une prise de conscience obligatoirement explicite. Des enfants aussi jeunes que deux ans peuvent en effet produire spontanément la forme plurielle de

---

<sup>2</sup> Traduction de Colé (2004), p. 310

mots entendus pour la première fois (Berko, 1958), sans pour autant être capables de décrire le processus qui les mène à produire cette forme.

Plusieurs auteurs soulignent par ailleurs les problèmes liés à la distinction entre les dimensions *implicite* et *explicite* lorsqu'il s'agit de définir et d'évaluer les connaissances morphologiques. Comme l'illustre Marec (2003) dans sa thèse doctorale, les manifestations comportementales dans les deux cas peuvent être identiques :

lorsqu'un enfant de 7 ans utilise le pseudo-mot « *mensongeur* » pour désigner « quelqu'un qui ment », il est impossible de savoir si cette production est le résultat d'une application automatique de connaissances implicites ou si l'enfant a consciemment utilisé une règle de construction morphologique disponible dans sa langue. (p.33)

Nous n'entrerons pas dans ce débat dans le cadre de la présente étude. Nous utiliserons l'expression « connaissance morphologique » dans un sens large, en ayant en tête la définition proposée par Muse (2005) : « Morphological knowledge refers to the awareness of or the ability to use the smallest units of meaning in a language » (p.vi), tout en sachant que vu le faible niveau de scolarité de nos sujets, leurs connaissances seront principalement implicites.

Il persiste donc un manque flagrant d'études concernant le développement de la connaissance morphologique en français chez les enfants apprentis lecteurs, la majorité des études s'étant essentiellement concentrée sur des élèves anglophones (L1) de niveaux scolaires supérieurs. Peu d'études ont porté sur la sensibilité à la morphologie dérivationnelle en français L1 et, à notre connaissance, la question n'a pas encore été abordée pour le français L2. Pourtant, des données empiriques portent à croire que les jeunes allophones se distinguent de leurs camarades francophones au niveau du rythme de développement de leurs habiletés langagières, ainsi que de leurs connaissances et de leurs stratégies linguistiques (Armand, 2000; Godard, Hus et



Labelle, 2004; Morris et Labelle, 2004; Morris et Simard, 2004; Painchaud *et al.*, 1993).

## 2.1 Question de recherche

La présente étude s'articule autour de la question suivante :

- Quelles sont les connaissances en morphologie dérivationnelle des apprentis lecteurs francophones et non francophones?

Nous cherchons à voir par exemple s'ils partagent les mêmes stratégies de traitement des mots complexes, s'ils évoluent au même rythme, s'ils font le même type d'erreurs et s'ils sont plus, moins ou aussi sensibles à des facteurs tels que le degré de transparence ou d'opacité des dérivés sur le plan formel ou sémantique.

Nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur les aspects relevant de la morphologie dérivationnelle d'abord pour limiter l'étendue de notre recherche, mais également parce que des études indiquent que le développement de la morphologie dérivationnelle et flexionnelle ne se fait pas au même rythme, la morphologie dérivationnelle étant plus tardive (Clark, 1998). Par ailleurs, nous avons analysé uniquement les dérivés suffixés, des données expérimentales en psycholinguistique ayant montré qu'ils sont traités différemment des dérivés préfixés (Colé, Beauvillain et Segui, 1989).

## 2.2 Objectifs spécifiques

On peut envisager la connaissance de la morphologie dérivationnelle sous plusieurs points de vue. Nous avons retenu quatre aspects distincts afin d'avoir une image plus précise des compétences morphologiques des apprentis lecteurs allophones et francophones.

À un premier niveau, nous voulons évaluer leur capacité à reconnaître les terminaisons des mots correspondant à des suffixes assez courants en français. Il s'agit de ce que nous avons appelé la connaissance *réceptive* des suffixes. Ensuite, nous voulons étudier leur capacité à manipuler les trois aspects de la compétence morphologique identifiés par Tyler et Nagy (1989), soit les aspects *relationnels*, *syntaxiques* et *distributionnels*, que les auteurs décrivent ainsi :

- La connaissance *relationnelle* (relational knowledge) consiste à reconnaître que les mots ont une structure interne complexe et que plusieurs mots peuvent partager un morphème commun. Autrement dit, c'est l'habileté à voir les relations morphologiques entre deux mots qui partagent une même base. Concrètement, c'est la connaissance que fumer et fumeur sont reliés, alors que lait et laitue ne le sont pas.
- La connaissance *syntaxique* (syntactic knowledge) correspond à la connaissance relative aux marques syntaxiques véhiculées par les suffixes dérivationnels. Cela signifie de reconnaître que finaliser est un verbe à cause du suffixe *-iser*, que finalement est un adverbe en vertu du suffixe *-ment* et que finaliste est un nom en raison du suffixe *-iste*.
- La connaissance *distributionnelle* (distributional knowledge) concerne les contraintes de catégories grammaticales régissant les combinaisons base-suffixe. N'importe quel suffixe ne peut pas en effet s'adjoindre à n'importe quelle base. La connaissance distributionnelle réfère donc au fait que *-ité*, par exemple, s'attache à des bases adjectivales pour former des noms féminins (gratuité), mais ne s'attache pas à des noms (\*chaisité), ni à des verbes (\*mangité).

Avant de présenter les moyens méthodologiques que nous avons adoptés pour atteindre nos objectifs, il convient de préciser les repères théoriques et les concepts clés qui ont guidé notre démarche de recherche. Dans le chapitre qui suit, nous

préciserons brièvement quelques concepts centraux en morphologie. Ensuite, nous décrirons les modèles psycholinguistiques de traitement de la morphologie et présenterons un aperçu de l'état des connaissances sur la morphologie en L1 et en L2.

## CHAPITRE 3

### REPÈRES THÉORIQUES

#### 3.1 Notions liées à la morphologie

##### 3.1.1 Racines et affixes

Comme nous l'avons mentionné en introduction, les morphèmes sont définis comme les plus petites unités du langage porteuses de sens. On dit qu'un mot est morphologiquement simple ou monomorphémique lorsqu'il ne comporte qu'un seul morphème (*fil*), et inversement qu'il est morphologiquement complexe ou construit ou encore plurimorphémique lorsqu'au moins deux morphèmes le constituent (*fillette*). Il existe deux catégories majeures de morphèmes : les racines ou bases<sup>3</sup> (qu'on peut aussi appeler morphèmes lexicaux, ou lexèmes) et les affixes (ou morphèmes grammaticaux) (Corbin, 1987). Les racines sont des segments sémantiquement interprétables, qui possèdent des propriétés syntaxiques spécifiques (nom, adjectif, verbe, etc.) et qui peuvent souvent apparaître à l'état libre dans la

---

<sup>3</sup> En fait, le terme *base* réfère à un concept plus général que le terme *racine*. Une *racine* correspond à la forme qui reste une fois tous les affixes enlevés, une forme donc qui ne peut plus être analysée morphologiquement, tandis que le terme *base*, que nous allons privilégier dans ce mémoire, désigne une partie de mot à laquelle des affixes peuvent s'adjoindre. Ainsi, une base peut être une racine (*région-al*), mais aussi n'importe quelle forme complexe à laquelle on peut ajouter d'autres affixes (*régional-iser*, *régionalis(e)-ation*).

langue (*fille*, par exemple). Les affixes quant à eux sont liés : ils doivent s'adjoindre à une base (*fille-ette*). En français, ils sont de deux types : les préfixes et les suffixes.

### 3.1.2 Morphèmes flexionnels et dérivationnels

Parmi les morphèmes grammaticaux, on distingue par ailleurs les morphèmes *flexionnels* et les morphèmes *dérivationnels*. Les morphèmes *flexionnels* marquent le genre, le nombre, le temps, la personne, le mode, l'aspect, etc. de la base à laquelle ils s'adjoignent (*mangeaient*, *grandes*). Les morphèmes *dérivationnels* participent quant à eux à la création de nouveaux mots en s'adjoignant à une base, provoquant ainsi un changement de sens et souvent de catégorie syntaxique. Par exemple, l'adjonction du suffixe nominal *-eur* à la base verbale *lav(e)* donne le nom *laveur* ([[lave]<sub>V</sub> eur]<sub>N</sub>). Ce ne sont cependant pas tous les mots en *-eur* qui sont plurimorphémiques. Certains mots, qu'on nomme « pseudo-affixés » peuvent en effet comporter des segments formellement similaires à des morphèmes, mais ne sont pas en réalité analysables sur le plan morphologique. Ainsi, contrairement à *laveur*, *couleur*, est un pseudo-suffixé car il n'est pas formé à partir d'une base verbale (*couleur* ≠ [cou]<sub>V</sub> + [eur]<sub>N</sub>), et *détester*, qui ne signifie pas « faire le contraire de tester » est un pseudo-préfixé.

### 3.1.3 Règles de constructions morphologiques

Il faut savoir également que les bases et les affixes ne se lient pas entre eux de façon aléatoire, mais que dans chaque langue, des règles de constructions morphologiques spécifient leurs conditions ou contraintes d'association. Ces contraintes peuvent être d'ordre sémantique et/ou catégoriel. Ainsi, les règles déterminent le type de racines auxquelles peut s'adjoindre un suffixe donné. Par exemple, le suffixe nominal *-age* apporte le sens « action de » lorsqu'il s'adjoint à une base verbale ([[lav(e)]<sub>V</sub> age]<sub>N</sub> « action de laver »); il peut aussi avoir une valeur collective ([[outil(l)]<sub>N</sub> age]<sub>N</sub>

« ensemble d'outils ») lorsqu'il s'adjoit à une base nominale, ou exprimer un état, une condition sociale ([[esclav]<sub>N</sub>age])<sub>N</sub> « état, condition d'esclave »). En revanche, il ne peut pas s'adjoindre à une base adjectivale. Toutes ces informations sont contenues dans l'entrée lexicale que possède chaque affixe. Par exemple, pour le suffixe *-age* contenu dans le mot *lavage*, l'entrée pourrait avoir cette forme :

$$[[]_V - age]_N = \text{« action de } V\text{-er »},$$

où « N » correspond à la catégorie du résultat de la dérivation et « V » à la catégorie de la base que le suffixe sélectionne.

Les règles de combinaison des morphèmes empêchent donc la formation de mots impossibles ou inacceptables qui seraient non interprétables sur le plan sémantique<sup>4</sup>. Elles constituent en revanche un mécanisme puissant qui permet la création de nombreux mots non attestés, mais qui sont potentiels ou possibles au sens entendu par Corbin (1997), car ils respectent les règles de construction de la langue. C'est le cas notamment de *°attireur*, formé de la base verbale *attir(er)* et du suffixe nominal *-eur*, qu'on pourrait facilement utiliser comme néologisme pour nommer « quelqu'un qui attire ».

Maintenant que sont définis les principaux concepts relatifs à la morphologie, la question suivante est de savoir comment les morphèmes sont représentés mentalement et comment se fait leur accès lors de la production ou de la compréhension.

---

<sup>4</sup> On peut envisager des pseudo-dérivés qui respecteraient les restrictions de catégorie syntaxique, mais qui violeraient les restrictions imposées par les traits sémantiques de la base. Burani *et al.* (1999) donnent l'exemple du suffixe agentif italien *-aio*, qui s'adjoit seulement à des bases désignant des noms concrets ([-abstrait]), créant ainsi des substantifs signifiant « une personne qui vend ou produit quelque chose ». Ce suffixe, combinée à une base nominale [+abstrait] formerait un pseudo-dérivé non interprétable sémantiquement (ex : *terroraio*, 'terreur').

### 3.2 Organisation morphologique et accès au lexique

Comment les mots plurimorphémiques sont-ils reconnus? Sous quelle forme sont-ils représentés dans le lexique mental? Voilà deux questions au centre de nos préoccupations et sur lesquelles il n'y a toujours pas de consensus malgré la quantité considérable d'études qui s'y sont consacrées. Les données expérimentales sont en effet souvent contradictoires (voir entre autres Babin, 1998), mais on s'entend néanmoins sur le fait que la morphologie joue un rôle indéniable dans le décodage des mots morphologiquement complexes (voir Chialant et Caramazza, 1995 pour une revue de la question).

Les questions concernant l'accès aux mots complexes et leur organisation dans le lexique interne donnent lieu à deux conceptions classiques opposées : soit tous les mots sans exception sont listés en mémoire et reconnus directement, de façon globale (deux classiques : Butterworth, 1983 et Stemberger, 1985), soit ils sont représentés dans le lexique dans une forme décomposée et sont reconnus par le biais de chacun de leurs morphèmes (conception élaborée par Taft et Forster, 1975; Taft, 1979).

Les chercheurs ont proposé un éventail de modèles psycholinguistiques de traitement de la morphologie qui se distinguent selon l'importance plus ou moins grande qu'ils accordent à l'une ou l'autre (ou aux deux) de ces deux voies. Avant de présenter certains de ces modèles, voyons tout d'abord les principaux facteurs qui peuvent influencer la façon dont les mots complexes sont stockés dans le système et retrouvés lors de l'accès lexical.

#### 3.2.1 Facteurs intervenant dans le traitement de la morphologie dérivationnelle

De façon générale, dans les modèles récents, tous les mots morphologiquement complexes ne sont pas égaux face aux procédures morphologiques. Des facteurs tels que la fréquence et la longueur des dérivés et des morphèmes, le degré d'opacité des

dérivés, la productivité des affixes, et le caractère préfixé ou suffixé des mots construits influencent la représentation et l'accès aux mots lors de leur production ou de leur compréhension.

Ainsi, une série d'études a clairement démontré l'effet de la fréquence de surface (le nombre d'occurrences) et de la fréquence cumulée (la somme des fréquences d'une base et de tous ses dérivés) sur la vitesse de traitement des mots construits : les mots de haute fréquence sont reconnus plus rapidement que ceux de basse fréquence (Colé, Beauvillain et Segui, 1989; Lethonen et Laine, 2003; Meunier et Segui 1999).

Le décodage des mots construits pourrait en outre être sensible aux divers degrés de transparence/opacité formelle ou sémantique des formes dérivées. Un mot construit est transparent sur le plan formel lorsque la forme de la racine à l'état libre est préservée à l'intérieur du dérivé (*chat-chaton*). Inversement, un mot complexe est considéré comme opaque lorsque la forme de base a subi un changement phonologique et/ou orthographique suite à la dérivation (*sel – salin*). Sur le plan sémantique, un mot complexe est dit transparent lorsqu'il est possible de déduire son sens par le calcul du sens de ses parties (*fille + ette = « petite fille »*). Il est opaque lorsque le sens à l'origine de la formation du mot a été perdu (*dent + elle ≠ « petite dent »*). Des expériences utilisant des tâches d'amorçage ont révélé que sur le plan sémantique, seuls les mots transparents facilitaient la reconnaissance de leur base (entre autres Marlsen-Wilson *et al.*, 1994). Il semblerait donc que les mots opaques soient traités indépendamment de leur famille morphologique. En revanche, d'un point de vue structural, les résultats expérimentaux n'ont pas montré d'effet de facilitation significatif des mots transparents par rapport aux mots opaques chez les adultes (Marlsen-Wilson *et al.*, 1994). Peu importe leur degré d'opacité, l'effet de facilitation observée entre les mots partageant des liens morphologiques reste le même. Il semble néanmoins que chez les enfants d'âge scolaire, en particulier chez



les apprentis lecteurs, la facilitation est plus grande pour les mots transparents que pour les mots opaques (Carlisle, 1995).

### 3.2.2 Modèles psycholinguistiques de traitement de la morphologie

Les modèles psycholinguistiques de traitement de la morphologie sont nombreux. Nous ne donnerons ici qu'un aperçu des principales tendances. On peut en fait distinguer trois grands types : les modèles qui favorisent l'emmagasinement des formes complexes, les modèles qui favorisent leur décomposition dans le lexique mental et ceux qui proposent un système intégrant ces deux voies.

Certains modèles associatifs, comme les modèles connexionnistes (Rumelhart et McClelland, 1986) ou le network model de Bybee (1995), favorisent le stockage des mots plurimorphémiques. Selon cette conception, la morphologie émerge des liens associatifs (sémantiques et phonologiques) qui se créent entre les mots. La transparence, la productivité et la fréquence des mots jouent ici un rôle important dans la structure du lexique puisque les liens sont renforcés par la présentation répétée des mots. Nul besoin de règles dans ce système, même pour les formes les plus régulières étant donné qu'elles sont aussi les plus fréquentes : elles seront donc activées en priorité.

Dans les modèles qui accordent une plus grande importance à la décomposition, les morphèmes constituent les unités de base du lexique. Les mots construits sont donc représentés sous une forme décomposée. Les partisans de cette approche dite symbolique doutent de la pertinence d'un listage exhaustif de tous les dérivés, étant donné que très souvent, ceux-ci peuvent être reconnus en appliquant une règle simple de combinaison de morphèmes (du type  $[ ]_{\text{ADJ.FÉM}} + [\text{ment}]_{\text{ADV}} \rightarrow [ [ ] \text{ment} ]_{\text{ADV}}$ ). Ce type d'approche postule donc un double mécanisme, pour rendre compte des formes régulières et irrégulières. Seules ces dernières (qui englobent toutes les formes

idiosyncrasiques) sont emmagasinées en mémoire associative (Clahsen, 1999; Marslen-Wilson *et al.*, 1994; Pinker, 1999).

Enfin, de nombreux chercheurs ont envisagé des modèles à architecture hybride, utilisant à la fois le stockage en mémoire et la décomposition. Il existe une grande variété parmi ces systèmes selon qu'ils privilégient plutôt l'analyse basée sur la forme globale du mot ou plutôt l'analyse morphologique. Caramazza et ses collègues (« Augmented Addressed Morphology », 1988) proposent un modèle où les deux analyses peuvent être utilisées en parallèle, mais supposent que l'accès global est plus rapide, même pour les formes régulières. Une analyse en morphèmes est utilisée pour les néologismes ou les mots de très basse fréquence uniquement. Ullman (2001a,b) adopte une tout autre perspective à double système. D'une part, il y a le processus d'encodage dans le lexique mental qui fonctionne un peu comme celui de Bybee (1995). Les formes irrégulières comme les mots opaques y sont encodées. D'autre part, il y a un système d'acquisition de règles qui s'occupe uniquement des formes régulières, qui s'appliquent automatiquement.

Un autre modèle mixte souvent cité, le « Morphological Race » de Frauenfelder et Schreuder (1992) décrit une compétition entre les deux routes d'analyse. Une série de facteurs dont la fréquence de surface, le degré de productivité et d'opacité sémantique/formelle déterminera la voie gagnante. Ainsi, un mot complexe rare sera décomposé alors qu'un mot de haute fréquence de surface aura sa propre représentation lexicale. Schreuder et Baayen (1995) proposent un modèle tout à fait semblable, dans lequel il y a cependant une collaboration plutôt qu'une compétition entre les deux voies d'analyse.

Nous venons de comparer plusieurs visions possibles concernant les mécanismes d'accès aux mots complexes et le format de leur représentation en mémoire. Nous avons vu qu'à l'heure actuelle, les données expérimentales ne permettent pas de trancher entre les deux grandes tendances, mais il semble indéniable que la

morphologie contribue au décodage des mots complexes chez l'adulte, et possiblement chez l'enfant, et ce, plus précocement que certains auteurs le laissent entendre (Laxon, Rickard et Coltheart, 1992). Dans la présente étude, nous ne cherchons pas directement à vérifier l'une ou l'autre des propositions. Nous optons néanmoins pour le modèle de mémoire associative de Bybee (1995), en n'excluant pas la possibilité d'un double mécanisme (Ullman, 2001).

Ceci nous conduit à nous interroger sur la façon dont se caractérise l'acquisition de cette organisation lexicale. Autrement dit, comment la morphologie émerge-t-elle et comment se développe-t-elle par la suite? Nous envisagerons ces questions en nous basant principalement sur les résultats d'un certain nombre de recherches expérimentales conduites auprès de prélecteurs et de lecteurs anglophones et francophones.

### 3.3 Acquisition de la morphologie en langue maternelle.

En premier lieu, on peut se demander comment émerge la morphologie. Le jeune enfant commence par apprendre un certain nombre de mots complexes qu'il emmagasine en mémoire. Puis des liens analogiques se forment progressivement entre ceux-ci. La morphologie émergerait en fait de la présentation répétée de mots aux patrons structuraux réguliers (Schreuder et Baayen, 1995). En étant fréquemment exposé à des mots se terminant, disons en *-eur* (*chant-eur, ment-eur, fum-eur...*), l'enfant reconnaîtra peu à peu les constituants de mots contenant cette forme, puis parviendra à y associer une catégorie syntaxique et sémantique.

Comment la morphologie se développe-t-elle ensuite? Soulignons d'entrée de jeu qu'en parcourant la littérature sur l'acquisition de la morphologie, on constate que les résultats varient beaucoup d'une étude à l'autre, ce qui conduit souvent à des interprétations contradictoires et complique toute tentative de tracer un portrait précis

des compétences des enfants. Il semble clair cependant que le système dérivationnel du français, et de bien d'autres langues, n'est pas totalement prédictible et opaque, ce qui nuit à son acquisition. Ainsi, les enfants de tous âges se montrent sensibles à une série de facteurs, notamment la fréquence du mot et de la famille morphologique, la productivité de l'afixe, le caractère préfixé ou suffixé du mot dérivé, ou encore son degré d'opacité/transparence sur le plan formel ou sémantique. Les recherches ont notamment montré à l'aide de tâches diverses (jugement de relation de mots, lecture isolée, décision lexicale, extraction de la base, etc.) que les mots plurimorphémiques transparents sur le plan formel et sémantique étaient traités plus facilement et plus précocement que les dérivés opaques formellement (*chaton* vs *clarté*) et sémantiquement (*fillette* vs *toilette*) (voir entre autres Carlisle et Stone 2003, Fowler et Liberman 1995, Jones 1991; Lecocq *et al.*, 1996).

Les modèles de développement proposés dans la littérature sont surtout conçus pour la morphologie flexionnelle (de l'anglais principalement). Il n'existe pas à notre connaissance de modèles spécifiques pour l'acquisition de la morphologie dérivationnelle. Les travaux suggèrent néanmoins que la morphologie dérivationnelle se développe plus tardivement que la morphologie flexionnelle et se poursuit même au-delà de l'école secondaire (Berko, 1958; Carlisle, 1988, Clark 1998; Nagy, Diakidoy et Anderson, 1993). En comparant les résultats de certaines études, on observe également une distinction au niveau de l'oral et de l'écrit, la mise en place des connaissances étant plus tardive à l'écrit qu'à l'oral (voir entre autres Lecocq *et al.*, 1996 et Rocher, 2005). Il existe en outre une asymétrie entre les situations de compréhension et de production. On constate de façon générale que la compréhension précède la production. Comme l'explique Lowie (1998),

Children often show comprehension of phenomena they do not yet accurately produce. Three-year-olds are able to appropriately interpret -er affix as agentives, but in their production these same children form agent nouns by producing compounds with -man. (p.81)

Par ailleurs, bon nombre d'auteurs sont d'avis qu'avant la 2<sup>e</sup> année du primaire, les connaissances en morphologie dérivationnelle, tributaires des développements phonologique et sémantique, sont encore très peu développées (pour une revue, voir Marec, 2003 et Marec, Gombert et Colé, 2005). D'autres auteurs suggèrent toutefois qu'en réalité, ce n'est pas tant que les connaissances soient peu développées, mais plutôt qu'elles sont encore principalement *implicites*, l'enfant les applique de façon automatique sans en avoir conscience. Et puis il y a aussi la question du type de tâche utilisée. Certaines tâches trop difficiles sous-estiment les connaissances réelles des enfants<sup>5</sup>. Enfin, ce n'est que plus tard, soit après l'apprentissage formel de la lecture, que l'enfant passe graduellement d'un niveau de contrôle inconscient de ses connaissances à un niveau de contrôle conscient et intentionnel (Gombert, 2002a). Des études suggèrent d'ailleurs que les premières années d'apprentissage de la lecture et de l'écriture marquent une étape où l'enfant passe d'un traitement global des mots à une analyse en morphèmes (Laxon, Rickard et Coltheart, 1992). Pendant cette période, ses connaissances morphologiques se développent très rapidement et conjointement avec l'apprentissage de la lecture.

Dès 2-3 ans, l'enfant fait tout de même preuve d'un savoir en la matière, comme l'attestent ses nombreuses créations lexicales (*°attacheur*, *°déconstruit*, *°brossette*, *°divorçage*) (Clark, 1995; Corbin, 1980, 1987). Selon Corbin (1987), ce type d'activités langagières démontre les aptitudes des enfants « à produire et à comprendre des mots construits non mémorisés auparavant, conformément à des règles qu'ils ont acquises non explicitement lors de leur apprentissage, et qui obéissent à des principes de construction des mots » (p. 68). À cet âge, un enfant apprend quotidiennement environ 10 mots nouveaux (Barrett, 1995) et ce « boum lexical » est en grande partie attribuable à ses connaissances morphologiques (Colé et Fayol, 2000).

---

<sup>5</sup> Nous discutons de ce fait en 6.1 (chapitre 6)

De plus, des études expérimentales mettent en évidence l'existence chez les prélecteurs et d'une sensibilité précoce à la morphologie des mots dérivés. Par exemple, ils ont tendance à segmenter les mots en unités significatives plutôt qu'en unités linguistiques comme la syllabe. Costermans et Giurgea (1988) l'ont constaté en français dans une tâche d'isolement de la syllabe initiale de mots morphologiquement complexes, comme *fleuriste* : les enfants répondent *fleur*, plutôt que la syllabe *fleu* attendue. Ensuite, dès la maternelle, les enfants trouvent que les mots composés d'une pseudo-base et d'un véritable affixe (*biveur*) ressemblent plus à des vrais mots du français que des pseudo-mots n'ayant pas de structure morphologique (*veuribe*) (Gombert, 2002b; Marec, 2003).

En 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année, il semble que la structure morphologique soit prise en compte à l'oral (Colé *et al.*, 2004; Gombert, 2002b). Les enfants lisent moins rapidement et en faisant plus d'erreurs les mots pseudo-affixés (comme *déchirer*, où *dé-* n'est pas un préfixe) que les mots véritablement affixés (*défaire*). En outre, chez les enfants du même âge, la sensibilité à la structure morphologique se reflète en lecture de mots isolés. Par exemple, le traitement des mots complexes lus pour la première fois semble être facilité par la reconnaissance d'une base connue à l'intérieur de ceux-ci (Gombert, 2002a; Laxon, Rickard et Coltheart, 1992). En effet, les pseudo-mots construits avec une base existante (*démourir*) sont lus plus facilement que les pseudo-mots construits avec une pseudo-base (*décounir*). Par ailleurs, une minorité d'enfants de 1<sup>re</sup> année, mais une majorité de 2<sup>e</sup> année ont recours à des stratégies morphologiques pour épeler correctement des mots. Par exemple, ils ont tendance à écrire correctement *dirty* avec un *t* même si la prononciation suggère un */d/*. C'est donc dire qu'ils reconnaissent la base du mot (*dirt*), qui se termine par le son */t/* (Treiman, Cassar et Zukowski, 1994, Treiman et Cassar 1996). Sénéchal (2000) est arrivée aux mêmes conclusions en étudiant comment les enfants de 2<sup>e</sup> année orthographiaient des mots se terminant par un morphogramme (une consonne muette comme dans *grand*, *haut*...).

D'autres études révèlent, contrairement à l'opinion commune, que l'apprenti lecteur a une certaine conscience de la structure morphologique des mots et qu'il sait la manipuler. Par exemple, en français, Casalis et Louis-Alexandre (2000) ont évalué la capacité d'enfants de la maternelle (GS) à la 2<sup>e</sup> année (CE1) à segmenter des mots dérivés en morphèmes (« *Toute la poupée s'appelle cassable, le haut de la poupée s'appelle... casse et le bas de la poupée s'appelle... able* ») et inversement à produire un mot complexe en synthétisant les deux parties données (« *le haut de la poupée s'appelle voler et le bas de la poupée s'appelle eur, toute la poupée s'appelle... voleur* »). Leurs résultats révèlent une augmentation des performances avec le niveau scolaire. À la tâche de segmentation, les élèves de 1<sup>re</sup> année obtiennent 50 % de bonnes réponses et ceux de 2<sup>e</sup> en obtiennent 75 %. La tâche de synthèse morphémique a été mieux réussie, avec un score de 80 % en 1<sup>re</sup> et de 94 % en 2<sup>e</sup> année.

En parcourant la littérature en morphologie dérivationnelle, on constate que la connaissance de la morphologie englobe plusieurs aspects. Outre la sensibilité aux caractéristiques morphologiques des mots (dont nous venons de discuter), les recherches ont principalement porté sur les dimensions *relatives*, *syntactiques* ou *distributionnelles* de la connaissance morphologique (selon la classification proposée par Tyler et Nagy, 1989, que nous avons décrite à la section 2.2). Même si les études ne convergent pas toutes vers les mêmes conclusions, il a été démontré clairement que ces aspects se développent à des rythmes et à des âges différents. Tyler et Nagy (1989) soutiennent que ces aspects impliquent des degrés de connaissances plus ou moins élevés, ce qui explique que leur maîtrise ne se fait pas simultanément :

One could conceivably come to see that there was a *regulate* in *regulation* without assigning any systematic part-of-speech characterization to *-ate* or *-ion*. On the other and, syntactic and distributional knowledge presuppose relational knowledge and should therefore be acquired later. We hypothesize that children acquire distributional knowledge after both relational and syntactic knowledge is

acquired, because distributional constraints are in part determined by whether or not the stem morpheme is bound and by syntactic factors. (p. 650)

L'étude qu'ils ont menée auprès d'enfants de 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année a confirmé 1) que les enfants développent un niveau de connaissance rudimentaire de la morphologie dérivationnelle — la connaissance des relations morphologiques entre les mots — avant la 4<sup>e</sup> année, 2) que leur connaissance, d'abord limitée, du rôle syntaxique des suffixes augmente avec le niveau scolaire et 3) que leur connaissance sur les contraintes distributionnelles des suffixes augmente également, mais qu'elle n'est pas encore pleinement acquise en 8<sup>e</sup> année. Ces conclusions ont par la suite été confirmées par d'autres études, notamment par Singson, Mahony et Mann (2000) et Mann et Singson (2003).

Un nombre très restreint de chercheurs se sont penchés spécifiquement sur les connaissances morphologiques de type *relationnel*, *syntaxique* et *distributionnel* chez la population qui nous intéresse, soit les élèves des deux premières années d'école élémentaire (pour une revue, voir Marec 2003). De façon générale, leurs résultats révèlent que les apprentis lecteurs ont de bien faibles compétences morphologiques, qui s'améliorent néanmoins avec le niveau scolaire. Ces études seront décrites de façon plus détaillée dans la discussion au chapitre 6, lorsque nous comparerons leurs résultats avec nos propres résultats.

En somme, malgré les conclusions parfois contradictoires, les travaux évoqués ci-dessus montrent d'une part qu'avant la 2<sup>e</sup> année du primaire, l'enfant n'ignore pas totalement la structure interne des mots et d'autre part, que la connaissance morphologique n'est pas monolithique, qu'elle implique différents aspects qui se développent différemment au fil de l'apprentissage de la lecture et dont l'acquisition est influencée par certains facteurs phonologiques, sémantiques et lexicaux.

Passons maintenant à la question de la connaissance morphologique en L2.



### 3.4 Acquisition de la morphologie en langue seconde

À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur les compétences morphologiques des apprentis lecteurs en L2. Cependant, des recherches portant sur la conscience linguistique de sujets bilingues, d'autres portant sur les compétences linguistiques générales des enfants allophones, et d'autres encore qui se sont intéressées au traitement des mots complexes ou aux connaissances morphologiques chez des apprenants adultes en L2 nous portent à croire que les enfants allophones et francophones pourraient se distinguer quant à leurs compétences morphologiques.

En supposant l'existence d'un avantage bilingue (défendue d'abord par Leopold, 1949), un certain nombre d'auteurs ont cherché à démontrer la supériorité des capacités métalinguistiques – qui renvoie à l'habileté à réfléchir sur la structure et les propriétés du langage – chez des sujets bilingues par rapport aux monolingues (pour une revue de la question, voir Al-Dossari, 2005; Bialystok 1991, 1997; Carlisle *et al.*, 1999). Selon cette hypothèse, l'émergence des compétences métalinguistiques serait facilitée par l'exposition à une deuxième langue. « De fait, l'enfant bilingue immergé dans un environnement linguistique complexe va adopter une attitude plus analytique et se focaliser non seulement sur le sens, mais également sur la forme » (Demont 2001, p. 275). Autrement dit, en devenant bilingue, l'enfant serait plus enclin à considérer la langue comme un objet de pensée, ce qui stimulerait le développement des habiletés métalinguistiques. Selon Demont (2001) l'enfant bilingue devrait donc témoigner d'une conscience linguistique supérieure à l'enfant monolingue, et par conséquent démontrer des habiletés supérieures en lecture et en écriture.

En théorie, l'hypothèse de l'avantage bilingue semble logique. Mais en pratique, plusieurs études ont révélé que les habiletés (méta)linguistiques des élèves scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle sont, au contraire, déficientes à plusieurs égards (Armand, 2000; Armand, 2005; Cummins 2003). La seule exception

notable se situe au niveau de la phonologie. En effet, les enfants exposés à deux systèmes phonémiques auraient une sensibilité accrue aux unités sonores sur lesquelles ils doivent porter une attention particulière afin de pouvoir les discriminer (Armand, 2000; Carlisle *et al.*, 1999; Perregaux, 1994). Mis à part au niveau phonologique, il semble que l'avantage bilingue ne se manifeste pas pour les enfants allophones qui entreprennent l'apprentissage de la lecture dans une L2. Chez des enfants bilingues ayant eu peu ou pas d'expérience scolaire dans leur langue maternelle, les capacités métalinguistiques tendent à se développer très lentement (Carlisle *et al.*, 1999). Cela sous-entend que des compétences assez développées en langue maternelle sont nécessaires pour retirer des avantages du bilinguisme. Ces résultats nous amènent à supposer que pour la population allophone qui nous intéresse, l'hypothèse de l'avantage bilingue est peu probable.

Une série de données expérimentales révèlent en effet un écart dans les compétences linguistiques des francophones et des allophones, ces derniers étant désavantagés à plusieurs niveaux, notamment sur le plan des connaissances lexicales (Armand, 2000; Droop et Verhoeven, 1998, 2003; Morris et Labelle 2004) ou des connaissances morphosyntaxiques (Armand 2000, Droop et Verhoeven 2003, Morris et Labelle 2004, Morris et Simard 2004). Au niveau des connaissances lexicales, Droop et Verhoeven (2003) affirmaient que « second-language learners not only have less extensive vocabularies than first-language learners but also fewer associative links between words » (p.81), ce qui suggère qu'ils auront de moins bonnes connaissances morphologiques, puisque celles-ci se développent en établissant des liens entre des mots au niveau formel. En ce qui concerne précisément l'utilisation de la morphologie dérivationnelle, Morris et Labelle (2004) ont observé un retard important des enfants allophones, retard qui ne s'améliorait pas au cours de la scolarité primaire (Morris et Simard, 2004).

Dans le domaine de l'acquisition de la morphologie en L2, aucune étude ne s'est centrée sur la question des connaissances en morphologie dérivationnelle chez les jeunes enfants apprenant une L2. Les recherches ont principalement porté sur l'ordre d'acquisition des morphèmes flexionnels. Ces études nous apprennent tout de même qu'à l'instar de ce que nous avons vu pour l'acquisition en L1, la compréhension précède la production en L2 et les facteurs tels que la transparence (formelle et sémantique), la fréquence et la productivité des morphèmes jouent aussi un rôle dans l'acquisition en L2, mais celui-ci n'est pas complètement identique (Lowie, 1998). En ce qui concerne précisément la morphologie dérivationnelle, nous possédons quelques données concernant le traitement des mots complexes chez des apprenants L2 adultes qui indiquent que la morphologie est traitée différemment en L1 et en L2. Par exemple, selon les résultats de Lehtonen et Laine (2003), les Suédois apprenant le finnois, une langue à morphologie riche, traitent toutes les formes fléchies par décomposition, tandis que les formes fréquentes sont listées en mémoire et accédées directement par les locuteurs natifs du finnois. Il semble que les caractéristiques morphologiques typiques à chaque langue ou famille de langues ont un impact important sur l'organisation du lexique mental et sur les habiletés d'analyse morphologique de ses locuteurs (Ku et Anderson, 2003; Vannest *et al.*, 2002) et que ceci a des incidences sur les stratégies de traitement morphologique en L2 (Jarvis et Odlin, 2000; Koda, 2000; Wade-Woolley et Geva, 1999). Koda, Takahashi et Fender (1998) ont également montré que les différents aspects de la connaissance morphologique (tels que définis par Tyler et Nagy, 1989) ne se développent pas au même degré et de la même façon chez les apprenants adultes de l'anglais L2 de langues maternelles différentes<sup>6</sup>. Enfin, d'autres données intéressantes proviennent

---

<sup>6</sup> Les auteurs ont utilisé une tâche de déduction d'analogies (avec des choix), du type : *Danger is to dangerous as delight is to : \_\_\_\_ a) delightfiil; b) delightfully; c) delighting; d) delight* ainsi qu'une tâche de production de mots dérivés qui consistait à produire le maximum de formes à partir d'une base fréquente en anglais.

d'une étude de Schmidt et Meara (1997), menée auprès de jeunes adultes japonais ayant étudié l'anglais comme langue seconde pendant 5-6 ans. Les auteurs ont examiné différentes composantes de la connaissance des mots et particulièrement les aspects relationnel et distributionnel de la connaissance des suffixes à l'aide d'une tâche de production de dérivés similaire à celle de Koda, Takahashi et Fender (1998) et d'une tâche de réception qui consistait à encrer les dérivés possibles (parmi une liste de dérivés possibles et impossibles) d'un mot qui leur était présenté. Les résultats ont montré que les sujets ont une très faible conscience des suffixes dérivationnels et de leur emploi, ce qui conduit les auteurs à conclure que les apprenants L2 (dans cette étude) « do not have anything near nativelike mastery of this type of word knowledge » (p. 31).

En somme, bien que nous en sachions très peu sur les compétences en morphologie dérivationnelle des apprentis lecteurs en L2, les travaux que nous venons d'évoquer appuient l'idée que celles-ci diffèrent des compétences des apprenants en L1 à plusieurs égards et que, plutôt qu'à un avantage bilingue, on s'attendrait à un déficit chez nos jeunes allophones.

### 3.5 Hypothèses

À la lumière des informations théoriques que nous venons d'exposer, et en réponse à nos questions de recherche, nous formulons les hypothèses générales suivantes :

- H1. De façon générale, les apprentis lecteurs allophones auront des habiletés morphologiques inférieures à celles de leurs pairs francophones, ce qui reflétera une sensibilité morphologique inférieure chez les non-francophones.
- H2. Les enfants de 1<sup>re</sup> année auront des capacités morphologiques légèrement inférieures à celles des élèves de 2<sup>e</sup> année.

H3. On observera des différences dans le taux de réussite des épreuves : celles qui requièrent un niveau de connaissance morphologique plus développé seront les moins bien réussies et vice versa. Ainsi, on s'attend en particulier à ce que les enfants maîtrisent les aspects de la connaissance morphologique selon l'ordre suivant : aspect *réceptif* > *relationnel* > *syntaxique* > *distributionnel*.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons conduit une expérimentation consistant en trois épreuves évaluant les quatre aspects de la connaissance morphologique que nous avons identifiés : l'aspect *réceptif*, *relationnel*, *syntaxique* et *distributionnel*. La description de cette expérimentation fait l'objet du prochain chapitre.

## CHAPITRE 4

### MÉTHODOLOGIE

#### 4.1 Introduction

Les chercheurs ont élaboré un large éventail d'épreuves permettant de mesurer les compétences morphologiques des enfants. Afin de pouvoir mieux comparer nos résultats à ceux des études antérieures, nous avons repris et adapté le matériel déjà utilisé. Nous avons choisi des épreuves de compréhension, faciles à administrer en groupe, en prenant soin de minimiser la demande d'efforts de décodage, ce qui théoriquement devrait fournir une mesure plus juste de la connaissance morphologique. Avant de procéder à la collecte des données, nous avons testé notre matériel auprès d'enfants de 6 à 9 ans.

#### 4.2 Participants

Les sujets de cette étude sont des élèves du premier cycle du primaire fréquentant une école du système scolaire francophone ayant une forte proportion d'élèves allophones (60,13 % des élèves). Cette école est située dans le quartier St-Michel à Montréal, l'un des territoires les plus densément peuplés et les plus défavorisés économiquement et socialement. Près de 53 communautés culturelles différentes y cohabitent. La communauté haïtienne est la plus importante, mais on compte

également de nombreux Italiens, Sud-américains, Chinois, Portugais, Cambodgiens, Turcs, etc.

*Nombre.* Au total, 46 élèves provenant de trois groupe-classes différents ont participé à notre expérimentation. De ce nombre, deux ont été rejetés parce qu'ils n'avaient pas complété toutes les épreuves. Nous avons également exclu de notre analyse trois enfants chez qui un trouble d'apprentissage a été diagnostiqué par les intervenants de l'école. Nous avons également pris la décision de ne retenir que les élèves faisant partie de la cohorte normale des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années, pour éviter que des sujets anormalement plus âgés se retrouvent dans notre analyse. Ceux-ci correspondent aux enfants présentant un trouble d'apprentissage. Donc, au total, nos analyses ont été réalisées à partir d'un échantillon de 41 sujets.

*Âge.* Nos sujets ont entre 6 ans 8 mois et 8 ans 7 mois, l'âge moyen étant de 7 ans 8 mois. Nous voulions au départ séparer et comparer les enfants selon leur niveau scolaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année), mais comme les trois classes à notre disposition étaient de type multiniveaux et que chaque enfant évoluait à son propre rythme, nous n'avons pas été en mesure de leur attribuer un niveau scolaire bien précis.

*Répartition linguistique.* Puisque nous cherchons en premier lieu à comparer les francophones et les non-francophones, le profil linguistique de nos participants est un aspect primordial. À partir du questionnaire envoyé aux parents en même temps que le formulaire de consentement, nous avons pu obtenir des informations sur la langue maternelle du père et de la mère ainsi que sur les langues parlées dans la famille. Nous avons choisi de retenir le critère de *langue parlée à la maison* pour répartir nos sujets entre francophones et non-francophones. Nos analyses statistiques nous ont en effet montré que cette division faisait ressortir des différences entre les deux groupes, alors qu'aucune distinction ne ressortait si on tenait compte plutôt de la langue maternelle des parents. Ainsi, ont été considérés comme francophones les enfants (n=21) dont la langue parlée à la maison est le français, même si les parents d'environ

la moitié d'entre eux n'ont pas le français comme langue maternelle. Les autres constituent le groupe des non-francophones (n=20). Dans quelques cas, l'information relativement aux langues parlées dans la famille n'était pas disponible; nous avons alors considéré la langue maternelle de la mère. Le tableau 4.1 suivant résume les caractéristiques linguistiques de nos sujets. Précisons que l'âge des participants ainsi que le nombre de filles et de garçons sont répartis également dans chaque groupe linguistique.

**Tableau 4.1**  
Répartition des sujets selon leur langue parlée à la maison  
et la langue maternelle de leur mère

L. parlée à la maison	L1 mère		Total
	Français	Autre	
Français <sup>a</sup>	9	12	21
Autre <sup>b</sup>	0	20	20
Total	9	32	41

a = *francophones* dans la présente étude; b = *non-francophones* dans la présente étude

#### 4.3 Déroulement de la collecte des données

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste visant à évaluer les compétences linguistiques des élèves allophones du niveau primaire du système scolaire francophone<sup>7</sup>. C'est donc en collaboration avec toute notre équipe de recherche que nous avons procédé à la collecte de données en mai dernier. L'explication des tâches et la passation des tests a duré au total environ 45 minutes dans chaque groupe. Deux personnes assistaient l'expérimentateur. Les élèves ont répondu d'abord au test de jugement de relation morphologique, ensuite au test de complètement d'énoncés avec choix de dérivés et enfin au test de plausibilité lexicale.

<sup>7</sup> Cette recherche s'intitule « *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones du niveau primaire du système scolaire francophone* ».



#### 4.4 Épreuve 1 : Jugement de relation de mots

Le but de cette première épreuve était d'évaluer l'aspect de la connaissance de la morphologie dérivationnelle qui renvoie à l'habileté des enfants à reconnaître la relation morphologique (*connaissance relationnelle*) entre des mots. Essentiellement, nous voulions voir si les enfants étaient capables de percevoir consciemment le lien entre un mot simple et un mot construit, de même famille morphologique.

Des paires de mots qui étaient ou bien reliés morphologiquement (*peur – peureux*) ou bien reliés uniquement formellement (*heure – heureux*) ont été présentées aux enfants, qui devaient décider si ceux-ci appartenaient ou non à la même famille morphologique. Ce type de tâche a été utilisé par plusieurs chercheurs, depuis Berko (1958) jusqu'à, entre autres, Carlisle (1995), Mahony, Singson et Mann (2000), Nagy *et al.* (2003) et Colé (2004). Nous avons fait attention (et ce, pour tous les tests) à ce que les mots sélectionnés soient connus des enfants. Nous avons donc choisi autant que possible des mots de haute fréquence selon la base de mots Manulex (donnant la fréquence des mots dans des manuels scolaires français) et avons ensuite vérifié notre sélection auprès d'un échantillon d'enfants.

Au total, les élèves devaient juger la parenté morphologique de 40 paires de mots, répartis selon les quatre conditions suivantes<sup>8</sup> :

1. mots « reliés transparents » : paires constituées d'un mot simple et d'une forme dérivée, dans laquelle le morphème de base conserve son orthographe et sa prononciation après l'ajout du suffixe (*fille-fille<sup>te</sup>*).

---

<sup>8</sup> Nous aimerions préciser que même si certains mots sont plus fréquents que d'autres, la fréquence moyenne dans chaque condition est identique.

2. mots « reliés opaques » : paires constituées d'un mot simple et d'une forme dérivée dont la base a été altérée phonologiquement et orthographiquement par la dérivation (*sel-salé* :  $[\varepsilon \rightarrow a]$ ).
3. mots « non reliés transparents » : paires constituées d'un mot simple et d'une forme pseudo-dérivée, c'est-à-dire un mot qui semble être dérivé du premier mot, mais qui ne l'est pas (*heure-heureux*). Ainsi, *heureux* n'est pas composé de la base  $[heure]_N$  et du suffixe adjectival  $[-eux]_{adj}$ . La ressemblance formelle entre les deux mots de chaque paire est purement accidentelle.
4. mots « non reliés opaques » : paires constituées d'un mot simple et d'une forme pseudo-dérivée dans laquelle la pseudo-base présente un changement phonologique par rapport au mot simple (*fer-farine* :  $[\varepsilon \rightarrow a]$ ). Ces paires de mots ont été construites par analogie aux paires de mots « reliés opaques » (ici, on peut penser par exemple à *mer-marine*). Cette condition permet d'obtenir un équilibre entre les items reliés et non reliés.

En somme, pour bien réussir cette épreuve, il est nécessaire de saisir le rapport sémantique qui lie les mots morphologiquement apparentés, même lorsque la forme phonologique de la base est altérée dans la forme dérivée, sans se laisser leurrer par les ressemblances formelles que peuvent partager des mots non reliés morphologiquement. Un taux élevé d'erreurs à ce test pourrait signifier que l'enfant est incapable d'utiliser l'information sémantique et se fie uniquement au critère formel pour compléter la tâche. Ainsi, ce test nous a permis d'examiner les principales stratégies utilisées par les enfants francophones et non francophones pour déterminer la relation morphologique entre les mots. Par ailleurs, sachant que la relation sémantique des mots d'une même famille pouvait être obscurcie par des changements formels provoqués par l'ajout de certains morphèmes dérivationnels et que ce facteur affectait l'acquisition de la morphologie, nous voulions vérifier l'effet

de la transparence formelle sur les compétences de nos participants. En nous appuyant sur des informations théoriques à ce sujet, nous nous attendons à ce que les enfants reconnaissent plus difficilement la parenté des mots lorsque la base de la forme dérivée a été altérée phonologiquement et/ou orthographiquement suite à l'ajout d'un suffixe (Carlisle, Stone et Katz, 2001; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Clark et Berman, 1897).

#### 4.4.1 Procédure

Nous avons présenté par écrit sous forme de tableau les 40 paires de mots, suivis des colonnes « oui » et « non ». La tâche de l'élève consistait à faire un X dans la colonne « oui » s'il jugeait que les mots appartenaient à la même famille, et dans la colonne « non » dans le cas contraire. Avant de procéder à l'épreuve, nous avons expliqué clairement la notion de famille de mots, en utilisant les acétates fournis en annexe, et avons illustré les consignes à l'aide de quatre exemples. Les 10 paires de mots constituant les quatre conditions ont été présentées dans un ordre aléatoire, mais fixe pour tous les groupes.

Afin d'éviter que les mauvaises réponses ne reflètent des difficultés de lecture plutôt qu'un manque de sensibilité morphologique (ce qui pourrait être le cas en particulier pour les élèves de 1<sup>re</sup> année), l'expérimentateur a lu à haute voix chacun des mots et a attendu que tous aient répondu avant de passer à l'item suivant, ce qui a assuré un rythme constant. Les instructions à l'usage de l'expérimentateur, le matériel expérimental ainsi que les consignes présentées aux élèves sont fournis à l'annexe A.

#### 4.5 Épreuve 2 : Complètement d'énoncés avec choix de dérivé

Comme l'expliquent Tyler et Nagy (1989), une fonction principale des suffixes dérivationnels consiste à changer la partie du discours de la base à laquelle ils

s'attachent. Par conséquent, même si on ne connaît pas la base d'un mot, le suffixe peut souvent fournir une information non ambiguë au sujet de sa catégorie syntaxique. Cette seconde épreuve était destinée à évaluer et à comparer la conscience que peuvent avoir les enfants francophones et non francophones du rôle syntaxique des suffixes.

Autrement dit, sachant que les affixes dérivationnels possèdent des entrées lexicales qu'on pourrait représenter de la façon suivante :

[[V] -able]<sub>ADJ</sub> ;

qui signifie que le suffixe -able sélectionne une base verbale pour former un adjectif, comme dans mangeable ([[mange<sub>v</sub>] - able]<sub>ADJ</sub>), la question était en fait de savoir si les enfants connaissent la catégorie grammaticale de la forme dérivée appropriée selon le contexte donné.

En adaptant à de jeunes élèves le matériel expérimental utilisé par Singson, Mahony et Mann (2000), Tyler et Nagy (1989) et Nagy *et al.* (2003) chez des élèves de 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> secondaire), et par Mahony (1994) et Tyler et Nagy (1990) chez des sujets adultes, nous avons construit un test qui consiste à compléter une phrase en sélectionnant la forme appropriée parmi des dérivés, tous composés d'une base commune et d'un suffixe différent, comme l'illustre l'exemple suivant tiré de l'étude de Singson, Mahony et Mann (2000) :

« Please don't be so \_\_\_\_\_ (*critical, critically, criticism, criticize*) ».

Les auteurs précisent cependant que dans un tel cas, il est difficile de savoir si l'enfant analyse effectivement les mots en base+suffixe ou s'il répond correctement simplement parce qu'il connaît la signification des mots présentés, donc sans recourir à la structure morphémique des mots. Pour nous assurer que les réponses reflètent réellement un traitement morphologique des mots, nous avons construit un sous-test

contenant des pseudo-mots suffixés<sup>9</sup>, composés d'une base inexistante (mais qui respecte les règles phonémiques du français) et d'un véritable suffixe. De cette façon, on focalise davantage l'attention de l'enfant sur le suffixe. Ainsi, dans l'exemple suivant :

Pourrais-tu me \_\_\_\_ (choutable<sub>Adj</sub>, chouteur<sub>N</sub>, chouter<sub>V</sub>) ton livre ?

une réponse correcte signifierait que l'enfant sait qu'un verbe doit apparaître dans ce contexte, et que [-er]<sub>V</sub> est un suffixe verbal contrairement à [-able]<sub>ADJ</sub> et à [-eur]<sub>N</sub>.

Dans les deux sous tests (*véritable dérivé* et *pseudo-mot suffixé*), chacune des quatre catégories grammaticales (N, V, Adj, Adv) a été testée à deux reprises. Notre matériel expérimental se compose donc de 16 items au total. Pour chacun d'eux, 3 choix de réponses, tous de catégorie différente, sont proposés. Nous avons construit des phrases courtes et simples en utilisant un vocabulaire familier.

#### 4.5.1 Procédure

Nous avons distribué aux sujets un cahier composé de deux parties correspondant aux deux sous-tests. En nous appuyant sur des exemples, nous avons expliqué la procédure en détail avant chaque sous-test. Le test des « véritables dérivés » a précédé celui des « pseudo-mots suffixés ». Dans le but de minimiser l'effort de décodage et la charge de mémoire, nous avons choisi d'accompagner la version papier d'une version orale. Il s'agissait d'un enregistrement sur CD, qui a été présenté en classe à l'aide d'une mini-chaîne stéréo de bonne qualité. Cette façon de procéder nous a assuré une plus grande uniformité dans le déroulement des tests d'un groupe à l'autre, tout en évitant que l'intonation de l'expérimentateur n'influence les réponses. Étant donné que le contexte syntaxique est essentiel pour répondre correctement, et

---

<sup>9</sup> à ne pas confondre avec les mots pseudo-dérivés (voir section 3.1.2)

comme les enfants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année n'ont pas une excellente mémoire de travail, nous avons répété la phrase entière avant chacun des trois choix de réponse.

Les items étaient présentés sur une page différente et dans un ordre aléatoire. Une page contenait donc trois phrases dans lesquelles seul le suffixe du mot cible variait. Les sujets entendaient d'abord les trois phrases, ensuite la consigne, soit de faire un X devant la phrase qui leur semblait la mieux construite ou la plus normale, après quoi ils avaient quelques secondes pour effectuer leur choix. Ils devaient ensuite attendre le signal de l'expérimentateur pour tourner la page.

Les consignes, inspirées de celles de Singson, Mahony et Mann (2000), ainsi que le matériel expérimental se trouvent à l'annexe B.

#### 4.6 Épreuve 3 : Plausibilité lexicale

La dernière épreuve qui nous a servie à évaluer la compétence morphologique de nos participants consistait en une tâche de plausibilité lexicale. Des paires de mots inventés, étaient présentées aux participants qui devaient choisir quel mot de la paire ressemblait le plus à leur avis à un vrai mot du français, qu'ils pourraient rencontrer ou utiliser eux-mêmes. Les deux grands types d'items qui composaient le test (condition A et B) nous ont permis de mesurer simultanément deux degrés différents de compétences en morphologie :

##### 4.6.1 Condition A : Connaissance réceptive<sup>10</sup>

D'une part, nous avons évalué la capacité des enfants à reconnaître les séquences formant des unités significatives à l'intérieur des mots, plus précisément les

---

<sup>10</sup> Nous avons choisi de nommer cette condition « connaissance réceptive », car elle n'implique que la reconnaissance passive des suffixes (elle fait donc appel à des connaissances de bas niveau)

terminaisons correspondant à des suffixes assez courants en français. Les sujets devaient ici choisir entre un pseudo-mot plurimorphémique possible, c'est-à-dire un mot non attesté, mais potentiel et interprétable, construit par dérivation à partir d'une base disponible en français (°*arrêteur* « *personne qui arrête* »), et un pseudo-mot non morphologique (\**arrêtoume*), construit à partir de la même base, mais ne possédait pas de structure morphologique, sa terminaison ne correspondant ni à un suffixe, ni d'ailleurs à une terminaison existant en français<sup>11</sup>. On suppose que si les enfants ont une sensibilité au fait qu'il existe des séquences porteuses de sens, on retrouvera une préférence pour les items suffixés. Autrement dit, si les pseudo-mots plurimorphémiques ressemblent plus à des vrais mots du français selon eux, c'est que pour eux, l'affixation est une caractéristique des mots.

#### 4.6.2 Condition B : Connaissance des contraintes distributionnelles des morphèmes.

D'autre part, nous avons examiné la connaissance qu'ont les enfants des *contraintes distributionnelles* des morphèmes en français. Autrement dit, nous voulions voir s'ils avaient une certaine conscience des règles de combinaisons morphologiques, donc de la relation de sélection entre affixe et base (voir section 3.1.3). Les sujets devaient ici choisir entre :

- un pseudo-mot plurimorphémique **possible** dont le sens est prédictible par rapport à sa structure interne :  
*exemple* : °*chaisette*, le suffixe [[<sub>N</sub> -ette] sélectionnant une base nominale pour créer un dérivé signifiant : « *petite N* »);
- et un pseudo-mot plurimorphémique **impossible**, composé d'une base et d'un affixe incompatibles, créant ainsi une formation illégale non interprétable sémantiquement.

---

<sup>11</sup> ou correspondant à une terminaison très rare en français, retrouvés dans emprunts ou des onomatopées comme boum et atchoum



exemple : \*chaisité, [[<sub>ADJ</sub> -ité] s'attachant à une base adjectivale, alors que *chaise* est nominal.

Si les enfants choisissent de façon majoritaire les formations possibles en français, nous pouvons inférer qu'ils ont atteint un niveau de compétence morphologique élevé. En effet, la connaissance distributionnelle nécessite un niveau de traitement morphologique très développé (Tyler et Nagy, 1989), comparativement à celui impliqué par exemple dans une simple tâche de détection d'unités morphémiques (comme dans la condition A).

#### 4.7 Pseudo-mots « synonymes » vs pseudo-mots « nouveaux concepts »

Il faut signaler par ailleurs que les pseudo-mots plurimorphémiques possibles que contient ce test sont de deux types : soit ils désignent un concept pour lequel il existe en français un synonyme construit à partir de la même base (*°jardineur*, synonyme de *jardinier*), soit ils désignent un concept pour lequel il ne correspond pas de mot en français (*°rapidifier*), mais qui peut facilement être interprété sur la base du sens de ses constituants (*rapide* + *ifier* = rendre plus rapide). Nous avons voulu vérifier si les enfants répondaient ou non de la même façon selon que le pseudo-mot potentiel proposé était de type « synonyme » ou « nouveau concept ». Nous avons inclus cette condition à la suggestion de Catherine-Marie Longtin, du laboratoire *Language and Memory* de l'Université McGill, qui a étudié le traitement lexical de ces deux types de pseudo-mots dérivés chez les adultes et a trouvé une différence dans le traitement des deux types, les items « synonymes » étant jugés en général plus plausibles que les items correspondant à un nouveau concept. (Longtin, Meunier et Davis, en préparation).



#### 4.7.1 Procédure

Il s'agit encore une fois d'une épreuve papier-crayon. Les sujets ont reçu une feuille sur laquelle figureraient dans un ordre aléatoire les 32 items expérimentaux, précédés de 3 exemples. Une fois les consignes bien établies, les enfants entendaient deux mots (préalablement enregistrés), après quoi ils devaient encercler celui qui ressemblait le plus à leur avis à un vrai mot du français. La procédure et le matériel expérimental sont présentés à l'annexe C).

Nous verrons dans le chapitre suivant comment les répondants se sont comportés face à ces trois épreuves.

## CHAPITRE 5

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous rapportons les résultats obtenus lors de notre expérimentation en fonction de notre objectif principal, soit de dresser un portrait des habiletés morphologiques des jeunes élèves francophones et non francophones afin de voir comment ils se distinguent quant à leurs connaissances en morphologie. Nous commencerons par décrire de façon globale les connaissances morphologiques de nos participants. Ensuite, afin d'avoir une idée plus précise de leur degré de compétence en morphologie, nous regarderons séparément les résultats à chacune des épreuves utilisées, qui, rappelons-le, visaient à évaluer des aspects différents de la connaissance morphologique. Ceci nous permettra de vérifier nos hypothèses de départ, que nous reprenons ici :

- H1. De façon générale, les apprentis lecteurs non francophones auront des habiletés morphologiques inférieures à celles de leurs pairs francophones, ce qui reflétera une sensibilité morphologique inférieure chez les non-francophones.
- H2. Les enfants de 1<sup>re</sup> année auront des capacités morphologiques légèrement inférieures aux élèves de 2<sup>e</sup> année.

H3. On observera des différences dans le taux de réussite des épreuves : celles qui requièrent un niveau de connaissance morphologique plus développé seront les moins bien réussies et vice versa. Ainsi, on s'attend en particulier à ce que les enfants maîtrisent les aspects de la connaissance morphologique selon l'ordre suivant : aspect *réceptif* > *relationnel* > *syntaxique* > *distributionnel*.

### 5.1 Connaissances morphologiques globales

En calculant la somme des résultats de chaque épreuve, nous avons attribué à tous nos sujets un score en morphologie. Celui-ci fournit un indice des connaissances globales en morphologie dérivationnelle de chaque individu et permet de comparer les élèves entre eux. Le tableau 5.1 montre les résultats moyens (en pourcentage) des élèves selon leur langue d'usage à la maison. Rappelons que les francophones sont ceux dont le français est parlé à la maison (et pas uniquement les enfants nés de parents francophones) alors que les non-francophones correspondent aux enfants qui parlent à la maison une langue autre que le français. Les analyses statistiques que nous avons effectuées en classant ainsi les enfants selon qu'ils parlent ou non français dans leur foyer nous ont révélé des différences entre les deux groupes, alors qu'aucune distinction ne ressortait si on comparait plutôt les enfants nés de parents francophones aux autres enfants. Les résultats dans le tableau sont également divisés selon le sexe. Bien que nous n'ayons au départ formulé aucune hypothèse relativement à la différence entre les performances des filles et des garçons, nous avons tenu compte de la variable sexe dans nos analyses statistiques afin de voir si elle avait un impact sur les résultats.

**Tableau 5.1**  
Performances en morphologie des francophones et  
des non-francophones selon leur sexe

	Francophones			Non-francophones			TOTAL		
	Moy.	É. T.	N	Moy.	É. T.	N	Moy.	É. T.	N
Filles	<b>78,78</b>	9,97	10	<b>75,28</b>	6,20	10	<b>77,03</b>	8,28	20
Garçons	<b>79,57</b>	9,28	11	<b>63,73</b>	19,27	10	<b>72,03</b>	16,61	21
Total	<b>79,20</b>	9,38	21	<b>69,51</b>	15,14	20	<b>74,47</b>	13,30	41

Les données du tableau 5.1 suggèrent que les élèves du premier cycle du primaire ont d'assez bonnes connaissances en morphologie. Globalement, ils ont obtenu un taux de réussite moyen de 74,47 %.

Par ailleurs, en ce qui concerne la différence entre les deux groupes linguistiques, le tableau 5.1 montre une certaine avance des participants francophones sur les participants non francophones : les enfants qui parlent français à la maison ont obtenu un résultat moyen de 78,97 %, comparativement à 69,51 % pour ceux qui parlent une autre langue. L'analyse plus détaillée des résultats indique que chez les élèves non francophones, les 4 scores les plus élevés se situent entre 80 % et 90 %, tandis que du côté des francophones, 11 ont obtenu un score de plus de 80 %, dont 4 ont eu une performance presque parfaite, soit supérieure à 90 %. De plus, 5 des 6 élèves qui ont obtenu un résultat inférieur à 60 % sont des non-francophones. Nous avons effectué une analyse de variance univariée en incluant comme variables indépendantes dans le modèle la langue et le sexe. Cette analyse indique que la différence observée entre les deux groupes linguistiques est significative ( $F_{0,05}(1,37)=6,504$ ;  $p=0,015$ ) et, par conséquent, que la variable langue parlée à la maison a un effet sur les résultats. La valeur de l'éta-carré nous permet d'estimer que cet effet explique 15 % de la variation.

Pour ce qui est de la variable sexe, la même analyse montre que, même si de façon générale les filles semblent avoir mieux performé que les garçons (77,03 % vs 72,03 %), son effet sur les résultats est faible ( $\eta^2 = 0.052$ ) et non significatif ( $F_{0,05}(1,37) = 2,012$   $p = 0,164$ ). C'est chez les élèves non francophones que la différence entre les filles et les garçons est la plus marquée (75,28 % pour les filles contre 63,73 % pour les garçons), mais là encore elle n'est pas statistiquement significative ( $F_{0,05}(1,18) = 3,254$   $p = 0,088$ ). Elle peut être attribuable au fait que 3 des 10 garçons non francophones ont obtenu un score particulièrement faible, inférieur à 50 %. En fait, la variable sexe n'est pas significative, ni dans les analyses globales, comme nous venons de le montrer, ni dans les analyses individuelles de chacune des expériences. Pour cette raison, sauf exception, nous ne ferons plus mention de ce facteur dans la suite de notre présentation des résultats.

Concernant maintenant notre hypothèse de départ relative aux différences entre les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année, il nous a été impossible de séparer nos participants selon leur niveau scolaire puisqu'ils sont classés par cycle de 2 ans plutôt que par année scolaire. Par conséquent, nous ne pouvons pas nous prononcer au sujet de la différence entre les résultats des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année. Toutefois, en présumant que l'âge fournit un indice du niveau de scolarité – les élèves plus vieux étant généralement plus avancés – nous avons plutôt vérifié, à l'aide d'un test de corrélation, l'hypothèse de l'existence d'un lien entre les résultats en morphologie et l'âge des participants. Ce test montre qu'il n'existe aucune relation significative entre les deux variables ( $r\text{-Pearson} = 0,205$ ,  $p = 0,198$ ).

Maintenant que nous avons dressé un premier portrait global des compétences en morphologie des francophones et des non-francophones qui ont participé à notre étude, nous verrons dans ce qui suit comment ils ont performé à chacune des épreuves.

## 5.2 Épreuve 1 : Jugement de relation de mots

Rappelons que le but de cette première épreuve était d'évaluer l'aspect de la connaissance de la morphologie dérivationnelle qui renvoie à l'habileté des enfants à reconnaître la *relation morphologique* entre des mots. Un point a été attribué chaque fois que l'élève a jugé de façon correcte la parenté ou non de deux mots présentés oralement et par écrit. Afin de vérifier nos hypothèses de départ concernant le groupe linguistique et l'âge des participants, nous rapporterons dans un premier temps les résultats globaux obtenus par les francophones et non-francophones à cette épreuve. Ensuite, nous examinerons de façon plus précise les performances des sujets selon les différents types de paires de mots constituant le test.

### 5.2.1 Résultats globaux

Le tableau 5.2 montre les résultats moyens (en pourcentage) des participants selon leur langue d'usage à la maison.

**Tableau 5.2**  
Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de jugement de relation de mots

	Francophones	Non-francophones	TOTAL
Moy.	<b>82,26</b>	<b>78,13</b>	<b>80,24</b>
É. T.	<i>10,98</i>	<i>15,47</i>	<i>13,36</i>
N	21	20	41

Les données ci-dessus suggèrent que, dans l'ensemble, les élèves ont très bien réussi à cette épreuve. En effet, on peut observer qu'en moyenne, le nombre de jugements corrects est d'environ 80 %. Des 41 sujets, 26 ont eu un résultat supérieur à la moyenne, dont 11 ont dépassé la note de 90 %.

Si on compare maintenant les deux groupes linguistiques, on constate un écart plutôt faible entre leurs performances respectives, les francophones étant tout de même légèrement en avance. Une fois la variable sexe contrôlée, l'analyse de variance conduite sur les pourcentages de bonnes réponses indique toutefois que les francophones et les non-francophones ne se distinguent pas de façon statistiquement significative à cette épreuve ( $F_{0,05}(1,37)=0,962$ ;  $p=0,333$ ).

Pour ce qui est du facteur âge, alors que nous avons vu dans la section 5.1 qu'aucun effet n'a été observé sur les performances globales en morphologie, l'analyse des données montre qu'il existe cette fois une corrélation positive significative entre l'âge et les performances ( $r\text{-Pearson}=0,317$ ;  $p=0,04$ ). Ainsi, malgré que le coefficient de corrélation de Pearson reflète un lien relativement faible entre les deux variables, il semble que plus un élève est âgé, plus son résultat à l'épreuve de jugement de relation de mots sera élevé.

Poursuivons la présentation en considérant maintenant les résultats en fonction des différents types de paires de mots constituant le test.

### 5.2.2 Résultats selon les types de paires de mots

Les quarante paires de mots qui composaient l'épreuve étaient réparties en deux sous-groupes : les paires de mots reliés morphologiquement (10 reliés transparents : RT et 10 reliés opaques : RO), pour lesquelles la réponse attendue était « oui », et les paires de mots non reliés morphologiquement (également 10 transparents : NRT et 10 opaques : NRO), pour lesquelles on s'attendait à une réponse négative.

Le tableau 5.3 résume les pourcentages de réponses correctes obtenus pour chacune des quatre conditions constituant le test.

**Tableau 5.3**

Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de jugement de relation de mots selon le type de paire de mots.

	Franco. (n=21)		Non-franco. (n=20)		TOTAL (n=41)	
	Moy.	É.T.	Moy.	É.T.	Moy.	É.T.
RT ( <i>fille-fille</i> )	<b>92,86</b>	9,56	<b>89,00</b>	17,44	<b>90,98</b>	13,93
RO ( <i>sel-salé</i> )	<b>67,62</b>	18,95	<b>71,00</b>	18,89	<b>69,27</b>	18,76
NRT ( <i>bague-baguet</i> )	<b>78,57</b>	20,81	<b>73,50</b>	28,70	<b>76,10</b>	24,79
NRO ( <i>fer-farine</i> )	<b>90,00</b>	15,81	<b>79,00</b>	23,15	<b>84,63</b>	20,26

RT=relies transparents ; RO=relies opaques ; NRT= non relies transparents ; NRO=non relies opaques ;

En comparant les résultats moyens de l'ensemble des élèves, nous remarquons que les performances diffèrent de façon importante selon le type de paire de mots. Avant de regarder ces différences plus en détail, signalons que celles-ci demeurent constantes d'un groupe linguistique à l'autre, c'est-à-dire que l'écart observé entre les 4 conditions chez les francophones est analogue à l'écart observé chez les non-francophones. L'analyse de variance à mesures répétées (MANOVA) indique en effet qu'il n'y a pas d'interaction significative entre le type de paires de mots et la variable langue ( $F_{0,05}(1,39)=1,342$   $p=0,254$ ). Il semble donc que la transparence ou encore les changements formels dans les formes des mots dérivés influencent de façon égale les résultats des francophones et des non-francophones.

« Relies transparents » (*fille-fille*) vs « non relies transparents » (*bague-baguet*). Dans l'ensemble, les enfants ont reconnu très facilement la parenté des items « *relies transparents* » (Moy.: 90,98 %; É. T.: 13,93). On peut parler ici d'effet plafond puisque 22 élèves (sur 41), autant francophones que non francophones, ont atteint un score maximum. En revanche, ils ont obtenu en score significativement plus faible, soit de 76,10 %, pour les paires de mots « *non relies transparents* » ( $t(40dl) = 3,561$ ;  $p=0,001$ ). On remarque aussi que les scores sont beaucoup plus dispersés (É. T. : 24,79) et cette fois, 13 des 41 enfants ont obtenu un score parfait. Il semble donc



qu'ils réussissent mieux la tâche lorsque les items transparents appartiennent effectivement à la même famille morphologique (la réponse attendue est alors « oui ») que lorsque les deux mots ne partagent qu'une ressemblance formelle (dans ce cas, la réponse attendue est « non »).

« *Reliés transparents* » (*fille-fillette*) vs « *reliés opaques* » (*sel-salé*). On constate que, comparativement aux items « *reliés transparents* », les résultats pour les items « *reliés opaques* » sont significativement plus faibles ( $t(40dl) = 7,435$ ;  $p=0,000$ ). En outre, la distribution des scores pour cette condition est un peu moins homogène (É. T. de 18,76 vs 13,93) et on retrouve autant de scores aux deux extrêmes. Il appert donc clairement que les paires de mots reliés qui se ressemblent moins sur le plan formel posent plus de problèmes que les items transparents (69,27 % de réponses correctes contre 90,98 %).

« *Non reliés opaques* » (*fer-farine*) et « *reliés opaques* » (*sel-salé*). Les résultats d'un test-T pour échantillons appariés indiquent une différence significative entre les moyennes des deux conditions ( $t(40dl)=-3,628$ ;  $p=0,001$ ). Les enfants (en particulier les francophones) ont en général beaucoup mieux performé pour les items opaques non reliés que pour les items reliés : en moyenne, ils ont obtenu des scores aussi élevés que 84, 63 %.

Toujours par rapport aux paires de mots « non reliés opaques », les données du tableau 5.3 suggèrent que les participants non francophones ont obtenu un score moyen un peu plus faible (79 %) que les francophones (90 %). Un test T d'échantillons indépendants nous a cependant montré que l'écart entre les groupes linguistiques n'est pas statistiquement significatif ( $t(39dl)=1,785$ ;  $p=0,082$ ). Il faut néanmoins mentionner qu'un grand nombre d'enfants (11 francophones et 8 non-francophones) n'a fait aucune erreur, ce qui pourrait expliquer cette absence d'écart significatif.

Voyons maintenant comment nos sujets ont réussi la seconde épreuve de morphologie dérivationnelle.

### 5.3 Épreuve 2 : Complètement d'énoncés avec choix de dérivés

Rappelons que cette seconde épreuve visait à évaluer les connaissances qu'ont les enfants du rôle *syntactique* des suffixes dérivationnels et consistait à choisir un énoncé parmi trois différant simplement par un suffixe (*c'est le temps de dansable/c'est le temps de danseur/c'est le temps de danser*). La moitié des items contenait des véritables dérivés (sous-test VD); l'autre des pseudo-mots dérivés (sous-test PMD).

Dans ce qui suit, nous verrons dans un premier temps comment les jeunes francophones et non francophones ont réussi de façon générale à cette épreuve. Ensuite, nous présenterons et comparerons leurs résultats à chacun des deux sous-tests, soit le sous-test « véritables dérivés » et le sous-test « pseudo-mots dérivés ».

#### 5.3.1 Résultats globaux

Le tableau 5.4 rapporte les résultats en pourcentages, calculés à partir du nombre total de choix de dérivé exacts obtenus (sur un total de 16).

**Tableau 5.4**  
Performance des francophones et des non-francophones à l'épreuve de complètement d'énoncés avec choix de dérivés

	Francophones	Non-francophones	TOTAL
Moy.	<b>72,62</b>	<b>70,00</b>	<b>71,34</b>
É. T.	<i>15,37</i>	<i>17,16</i>	<i>16,12</i>
N	21	20	41

En moyenne, nos sujets ont sélectionné le dérivé attendu dans plus de 70 % des cas. Les données suggèrent par ailleurs que les francophones et les non-francophones ne se distinguent pas à cette épreuve. Qui plus est, en comparant la moyenne et le taux de dispersion, mais aussi la médiane, et le score minimal et maximal des deux groupes, on remarque que leur performance est pratiquement identique. Ainsi, comme le confirme l'ANOVA que nous avons effectuée, dans laquelle les variables indépendantes étaient la langue et le sexe, la langue parlée à la maison n'a ici aucun effet sur les résultats ( $F_{0,05}(1,37)=0,256$ ;  $p=0,616$ ).

Enfin, outre la variable *langue*, l'âge, en tant que facteur susceptible d'influencer les résultats, doit également être écarté. Un test de corrélation montre en effet qu'il n'existe aucune relation entre l'âge des participants et leur performance à ce test ( $r=0,204$ ;  $p=0,200$ ).

### 5.3.2 Résultats par condition

Dans le tableau 5.5 suivant, les moyennes affichées correspondent aux scores, exprimés en pourcentage, du sous-test contenant des véritables dérivés (8 énoncés) et du sous-test contenant des pseudo-mots dérivés (également 8 énoncés).

**Tableau 5.5**  
Performance des francophones et des non-francophones aux deux sous-tests de l'épreuve de complètement d'énoncé avec choix de dérivés

	Franco. (n=21)		Non-franco. (n=20)		TOTAL (n=41)	
	Moy.	É.T.	Moy.	É.T.	Moy.	É.T.
1. VD	<b>87,50</b>	16,77	<b>81,88</b>	25,16	<b>84,76</b>	21,20
2. PMD	<b>57,74</b>	19,56	<b>58,13</b>	16,36	<b>57,93</b>	17,84

Considérons d'abord les résultats de l'ensemble des participants. Ce qu'on remarque au premier abord c'est l'écart considérable entre les performances aux deux sous-

tests. Une analyse de variance à mesures répétées incluant la langue comme facteur intersujet confirme que cet écart est significatif ( $F_{0,05}(1,39)=58,690$ ;  $p=0,000$ ) et qu'il n'y a pas de différence entre les groupes linguistiques ( $F_{0,05}(1,39)=0,741$ ;  $p=0,395$ ). Ainsi, les non-francophones aussi bien que les francophones ont eu beaucoup plus de difficulté à compléter correctement les énoncés où le choix se faisait parmi des pseudo-mots dérivés que lorsqu'il s'agissait de formes dérivées attestées en français. En effet, les résultats au sous-test « véritables dérivés » sont plutôt élevés (84,76 %) et même plafonnent (10 des 21 participants francophones et 11 des 20 non-francophones ont obtenu un score parfait), tandis que les performances au sous-test « pseudo-mots dérivés » sont beaucoup plus faibles (57,93 %), mais tout de même différentes du hasard ( $t(40dl) = 2,844$ ;  $p=0,007$ ).

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, le facteur langue n'a pas d'effet sur les résultats globaux à l'épreuve de choix de dérivé en contexte. Nous avons effectué une analyse de variance univariée afin de vérifier si c'était également le cas pour chacun des deux sous-tests. Les résultats de nos analyses confirment que la langue ne permet pas de différencier les élèves entre eux pour le sous-test « véritables dérivés » ( $F_{0,05}(1,37)=0,713$ ;  $p=0,404$ ), non plus que pour le sous-test « pseudo-mots dérivés » ( $F_{0,05}(1,37)=0,002$ ;  $p=0,969$ ). On observe toutefois un effet d'interaction des variables langue et sexe sur les résultats au sous-test « véritables dérivés » ( $F_{0,05}(1,37)=5,883$ ;  $p=0,020$ ). Cette interaction reflète le fait que les garçons francophones sont meilleurs à ce test (G : 93,18 % vs F : 81,25 %), tandis que chez les non-francophones, ce sont les filles qui ont le mieux performé (F : 91,25 % vs G : 72,50 %).

Poursuivons la présentation des résultats en regardant maintenant les performances des élèves dans la troisième épreuve qui constituait notre expérimentation.

#### 5.4 Épreuve 3 : Plausibilité lexicale

Rappelons que cette dernière épreuve, dans laquelle des paires de pseudo-mots étaient présentées aux participants qui devaient choisir quel mot de la paire ressemblait le plus à leur avis à un vrai mot du français, visait un double objectif :

(Condition A) : évaluer la capacité des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année à reconnaître les terminaisons des mots correspondant à des suffixes en français, en leur demandant de choisir entre un pseudo-mot plurimorphémique bien formé (*°arrêteur*) et un pseudo-mot non morphologique (*arrétoume*);

(Condition B) : évaluer les connaissances des *contraintes distributionnelles* des morphèmes en français, en demandant aux élèves de choisir entre un pseudo-mot plurimorphémique bien formé (*°chaisette*) et un pseudo-mot plurimorphémique à construction illégale (*\*chaisité*).

Étant donné que la moitié des items du test fait appel à des compétences de base en morphologie (condition A) alors que la seconde nécessite un niveau de conscience morphologique beaucoup plus élevé (condition B), nous avons traité et analysé les résultats de façon séparée et nous allons également les présenter de façon séparée, en 5.4.1 et en 5.4.2. Nous allons ensuite (en 5.4.3) présenter et comparer les résultats obtenus pour les items dans lesquels le pseudo-mot suffixé possible était de type « synonyme » (*°jardineur*) et ceux pour lesquels il désignait un « nouveau concept » (*°brossette*).

#### 5.4.1 Résultats au test de connaissance réceptive (condition A de l'épreuve de plausibilité lexicale)

Considérons en premier lieu les réponses des sujets pour les items correspondant à la première condition du test, c'est-à-dire pour les 16 items opposant un pseudo-mot plurimorphémique possible et un pseudo-mot non morphologique. Les scores figurant au tableau 5.6 ont été calculés à partir du nombre de fois où le sujet a choisi le pseudo-mot morphologique possible comme étant le mot ressemblant le plus à un vrai mot du français.

**Tableau 5.6**  
Préférence des francophones et non-francophones pour les pseudo-mots plurimorphémiques possibles au test de connaissance réceptive

	Francophones	Non-francophones	TOTAL
Moy.	<b>88,39</b>	<b>69,31</b>	<b>79,09</b>
É. T.	8,45	24,26	20,21
N	21	20	41

Dans près de 80 % des cas, les participants ont préféré les nouveaux mots plurimorphémiques bien formés aux pseudo-mots ayant une terminaison inexistante. Autrement dit, ils ont reconnu plus souvent que *°arrêteur* et non *\*arrêtoume* représentait un mot susceptible d'être un vrai mot du français.

Une analyse de variance univariée, considérant dans le modèle les facteurs sexe et langue parlée à la maison, indique que l'influence de la langue est très significative ( $F_{0,05}(1,37)=13,005$ ;  $p=0,001$ ). De plus, 8 des 10 sujets ayant obtenu un score presque parfait (de 15 bonnes réponses sur 16 ou plus) sont des francophones, alors que les 10 performances les plus faibles appartiennent à des non-francophones. D'après la valeur de l'éta-carré, nous pouvons estimer que 26 % de la variance est attribuable à l'effet linguistique.

Concernant finalement le facteur âge, l'analyse de corrélation révèle qu'il n'existe aucune relation entre l'âge des participants et leur performance au test de connaissance réceptive ( $r\text{-Pearson} = 0,073$ ,  $p = 0,649$ ).

#### 5.4.2 Résultats au test de connaissance des contraintes distributionnelles (condition B de l'épreuve de plausibilité lexicale)

Passons maintenant aux résultats obtenus pour la seconde condition du test, qui regroupe les 16 items opposant un pseudo-mot morphologique possible (*°chaisette*) et un pseudo-mot morphologique à formation illégale (*\*chaisité*). Le tableau 5.7 rapporte les scores moyens en pourcentage des francophones et des non-francophones. Ces scores correspondent au taux de préférence des élèves pour les pseudo-mots à construction légale.

**Tableau 5.7**  
Préférence des francophones et non-francophones pour les pseudo-mots plurimorphémiques possibles au test de connaissance distributionnelle

	Francophones	Non-francophones	TOTAL
Moy.	<b>73,51</b>	<b>60,59</b>	<b>67,21</b>
É. T.	11,68	13,78	14,18
N	21	20	41

Regardons pour commencer les données pour l'ensemble des participants. Les résultats globaux indiquent que pour un peu plus des 2/3 des paires de pseudo-mots qui leur ont été proposées, les sujets ont désigné le pseudo-mot plurimorphémique possible (respectant les règles de construction de la langue) comme étant celui qui serait le plus susceptible d'être rencontré en français. Par exemple, ils ont jugé plausible plus souvent *°chaisette* que *\*chaisité*.

Une analyse de variance univariée ayant la langue parlée à la maison et le sexe comme variables indépendantes révèle que la langue a un effet significatif sur les réponses des sujets ( $F_{0,05}(1,37)=10,471$ ;  $p=0,003$ ) et nous pouvons estimer, selon la valeur de l'éta carré, qu'elle explique 22 % de la variance dans les résultats. Comme on peut constater au tableau 5.7, les francophones ont préféré plus souvent que les allophones les constructions légales aux constructions illégales.

En terminant, outre la variable sexe, l'âge, en tant que facteur susceptible d'influencer les résultats, doit être écarté, une fois de plus. Un test de corrélation montre en effet qu'il n'existe aucune relation entre l'âge des participants et leur performance à ce test ( $r=.135$ ;  $p=.400$ ).

#### 5.4.3 Pseudo-mots « synonymes » vs « nouveaux concepts »

Afin de voir s'il existait des différences dans les réponses des sujets entre les paires de pseudo-mots où le pseudo-mot plurimorphémique possible désigne un nouveau concept (*°rapidifier*) et celles où il est plutôt synonyme d'un mot construit déjà attesté (*°jardineur*), nous avons effectué un test T pour échantillons appariés comparant les deux types de paires d'items dans chacune des conditions de l'épreuve de plausibilité lexicale.

L'analyse révèle qu'il existe effectivement une différence significative entre les résultats obtenus pour ces deux types de paires de pseudo-mots au test de connaissance réceptive ( $t(40dl)=2,144$ ;  $p=0,035$ ). Les sujets ont reconnu plus facilement le pseudo-mot plurimorphémique bien formé comme étant le mot de la paire ressemblant le plus à un mot potentiel français lorsqu'il s'agissait d'un synonyme (Moy. : 82,56 %; É.T. : 19,81) que lorsqu'il s'agissait d'un nouveau concept (Moy. : 75,61 %; É.T. : 25,30).



Nous avons décrit jusqu'à présent les résultats de nos épreuves de morphologie, en considérant nos hypothèses de départ relatives à l'effet sur les habiletés morphologiques de la langue d'usage des apprentis lecteurs (H1) et de leur niveau scolaire (H2). Il nous reste maintenant à considérer notre troisième hypothèse de départ (H3) selon laquelle le taux de réussite aux épreuves refléterait le type de compétences morphologiques qu'elles évaluent.

### 5.5 Types de compétences morphologiques

Nos épreuves évaluaient quatre types de connaissances morphologiques : la connaissance *réceptive* des suffixes (épreuve 3A : plausibilité lexicale) et les trois niveaux de connaissances de Tyler et Nagy : *relationnelle* (épreuve 1 : jugement de relation de mots), *syntaxique* (épreuve 2 : complètement d'énoncés avec choix de dérivés), et *distributionnelle* (épreuve 3B : plausibilité lexicale). Nous avons fait l'hypothèse que les taux de réussite aux épreuves refléteraient le degré de compétence morphologique évalué. Le test de *connaissance réceptive*, qui n'implique que la reconnaissance passive des suffixes, devrait être le mieux réussi, puis, en suivant les hypothèses de Tyler et Nagy relativement à l'ordre d'acquisition des connaissances dérivationnelles, nous avons émis l'hypothèse que les élèves réussiraient mieux l'épreuve de jugement de relation morphologique (*connaissances relationnelles*) que l'épreuve de complètement d'énoncés avec choix de dérivés (*connaissances syntaxiques*) et que le test de *connaissance des contraintes distributionnelles*.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats obtenus en lien avec cette hypothèse, pour l'ensemble des participants d'abord, puis par groupe linguistique.

Le tableau 5.8 suivant récapitule les résultats des tests, présentés selon l'ordre de difficulté attendu. De cette façon, nous pourrions voir plus facilement les divergences par rapport à nos prédictions.

**Tableau 5.8**

Performance des élèves selon le type de connaissance en morphologie dérivationnelle

	Franco. (n=21)		Non-franco. (n=20)		TOTAL (n=41)	
	Moy.	É. T.	Moy.	É. T.	Moy.	É. T.
Réceptive	<b>88,39</b>	8,45	<b>69,31</b>	24,26	<b>79,09</b>	20,21
Relationnelle	<b>82,26</b>	10,98	<b>78,13</b>	15,47	<b>80,24</b>	13,36
Syntaxique	<b>72,62</b>	15,37	<b>70,00</b>	17,16	<b>71,34</b>	16,12
Distributionnelle	<b>73,51</b>	11,68	<b>60,59</b>	13,78	<b>67,21</b>	14,18

Récept.=test de plausibilité lexicale A; Relat.= jugement de relation de mots; Syntax.= complètement d'énoncés;  
Distrib. = plausibilité lexicale B

### 5.5.1 Hypothèse 3 vs l'ensemble des sujets.

À partir des scores moyens de l'ensemble des participants, nous avons effectué une analyse de variance à mesures répétées qui nous a permis de confirmer que les résultats en morphologie diffèrent significativement en fonction de l'épreuve ( $F_{0,05}(1,397)=61,776$ ;  $p=0,000$ ). Si on compare entre eux ces scores, on remarque par ailleurs que l'ordre de difficulté des épreuves n'est pas en tous points identique à nos prédictions.

Afin d'avoir une idée plus précise des différences entre les épreuves, nous avons effectué une série de tests T pour échantillons appariés. Les résultats indiquent premièrement que le taux de réussite des sujets au test de *connaissance réceptive* est significativement différent du test de *connaissance syntaxique* ( $t(40dl) = 2,792$ ;  $p=0,008$ ) et de *connaissance distributionnelle* ( $t(40dl) = 4,822$ ;  $p=0,000$ ), mais pas du test de *connaissance relationnelle* ( $t(40dl) = 0,434$ ;  $p=0,666$ ). Ensuite, notre analyse statistique révèle que les résultats à l'épreuve de *connaissance relationnelle* sont significativement plus élevés que ceux du test de *connaissance syntaxique* ( $t(40dl) = 4,762$ ;  $p=0,000$ ) et de *connaissance distributionnelle* ( $t(40dl) = 6,597$ ;  $p=0,000$ ). Enfin, l'écart entre les scores aux tests de *connaissance syntaxique* et de

*connaissance distributionnelle* n'est pas significatif ( $t(40dl)=1,863$ ;  $p=0,070$ ). En résumé, pour l'ensemble des sujets, on trouve l'ordre de difficulté suivant : *connaissance réceptive* = *connaissance relationnelle* > *connaissance syntaxique* = *connaissance distributionnelle*.

Cependant, dans ce cas-ci, faire une moyenne des résultats est trompeur à certains égards. En effet, le score total masque des différences assez importantes entre francophones et allophones, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

### 5.5.2 Hypothèse 3 vs francophones.

Chez les francophones, l'épreuve de *connaissance réceptive* est celle où l'on observe les meilleures performances (Moy. : 88,39 %). Les tests T pour échantillons appariés indiquent en outre que le score moyen obtenu à cette épreuve est significativement supérieur à celui des autres épreuves (*connaissance relationnelle* ( $t(20dl) = 2,675$ ;  $p=0,015$ ); *connaissance syntaxique* ( $t(20dl) = 4,949$ ;  $p=0,000$ ); *connaissance distributionnelle* ( $t(20dl) = 6,836$ ;  $p=0,000$ )). De la même manière, les performances élevées observées au test évaluant la *connaissance relationnelle* (Moy. : 82,26 %) se distinguent de façon significative des performances des épreuves de *connaissance syntaxique* ( $t(20dl) = 3,295$ ;  $p=0,004$ ) et de *connaissance distributionnelle* ( $t(20dl) = 3,682$ ;  $p=0,001$ ). Toutefois, cette dernière épreuve n'a pas causé plus de difficultés aux élèves francophones que l'épreuve de *complètement d'énoncés* ( $t(20dl) = 0,359$ ;  $p=0,723$ ). Bref, chez les francophones, on trouve l'ordre de difficulté suivant : *connaissance réceptive* > *connaissance relationnelle* > *connaissance syntaxique* = *connaissance distributionnelle*.

### 5.5.3 Hypothèse 3 vs non-francophones.

Du côté des non-francophones, contrairement aux francophones, les performances au test de *connaissance réceptive* ne se distinguent pas significativement de celles des autres épreuves : *connaissance relationnelle* ( $t(19dl) = 2,029$ ;  $p = 0,057$ ); *connaissance distributionnelle* ( $t(19dl) = 1,954$ ;  $p = 0,066$ ); *connaissance syntaxique* ( $t(19dl) = 0,180$ ;  $p = 0,859$ ). Contrairement encore aux francophones, les non-francophones ont par ailleurs mieux réussi l'épreuve de *connaissance syntaxique* que celle de *connaissance distributionnelle* ( $t(19dl) = 2,770$ ;  $p = 0,012$ ). En revanche, tout comme les francophones, ils ont mieux réussi l'épreuve évaluant la *connaissance relationnelle* comparativement aux épreuves de *connaissance syntaxique* ( $t(19dl) = 3,447$ ;  $p = 0,003$ ) et de *connaissance distributionnelle* ( $t(19dl) = 6,004$ ;  $p = 0,000$ ). Bref, chez les non-francophones, on pourrait représenter l'ordre de difficulté de cette façon : *connaissance réceptive* = (*connaissance relationnelle* > *connaissance syntaxique* > *connaissance distributionnelle*).

## 5.6 Conclusion

En résumé, nous avons vu dans ce chapitre que la langue parlée à la maison semble avoir un effet sur les habiletés morphologiques en général, les enfants s'exprimant en français dans leur famille étant supérieurs à ceux qui utilisent une autre langue. Nous avons également constaté que les écarts types sont la plupart du temps plus élevés du côté des non-francophones. La supériorité observée chez les participants francophones dépend cependant de l'épreuve en jeu. Ainsi, en considérant chaque test séparément, nous avons vu que les deux groupes linguistiques se distinguent dans les tests de connaissance réceptive et de connaissance des contraintes distributionnelles des morphèmes, mais pas dans les épreuves évaluant les connaissances relationnelle et syntaxique. Ensuite, nous avons établi que le facteur âge ne semblait pas avoir de véritable effet sur les performances, excepté à l'épreuve de jugement de relation de

mots, où on observe une corrélation positive entre *l'âge* des participants et leur résultat. Nous n'avons pas non plus observé d'impact de la variable *sexe* sur les résultats, bien que nous ayons constaté que les garçons allophones ont généralement des scores légèrement plus faibles que leurs camarades. En dernier lieu, un point important à retenir de la comparaison des épreuves est qu'il existe des différences significatives au niveau de la performance des élèves à chacune d'entre elles et que l'ordre de réussite à ces épreuves n'est pas exactement le même chez les élèves francophones et les allophones.

Maintenant que nous avons présenté les résultats sur le plan quantitatif, la prochaine étape, qui fera l'objet du chapitre suivant, consiste à évaluer ces résultats en fonction de la problématique dont sont issues nos hypothèses.

## CHAPITRE 6

### DISCUSSION

Dans le présent chapitre, nous tenterons d'établir dans quelle mesure et en quoi les résultats rapportés au chapitre précédent contribuent à augmenter les connaissances sur la question de recherche qui a orienté notre travail, à savoir :

- Quelles sont les connaissances en morphologie dérivationnelle des apprentis lecteurs francophones et non francophones?

Nous nous demanderons aussi en quoi ces résultats apportent un éclairage pertinent au regard de nos hypothèses spécifiques sur la différence entre les groupes linguistiques, l'effet de l'âge, et le type de tâche. Dans une première section, nous discuterons des connaissances morphologiques des participants en général. Ensuite, en 6.2, nous regarderons ce que nos résultats nous apprennent à propos des différences entre les habiletés morphologiques des francophones et des non-francophones. En 6.3, il sera question de l'hypothèse de l'influence de l'âge des élèves sur leur performance en morphologie et en 6.4, nous discuterons de notre troisième hypothèse, concernant les différences dans le taux de réussite aux différents aspects de la connaissance morphologique que nous avons évalués. Lorsque cela s'y prêtera, nous comparerons nos résultats et conclusions à ceux d'autres travaux portant sur le développement des connaissances morphologiques. Rappelons cependant qu'à notre connaissance, aucune étude antérieure n'a tenté de mettre en parallèle les

compétences en morphologie dérivationnelle des apprentis lecteurs francophones et des apprentis lecteurs allophones en situation de submersion, la plupart des études visant des locuteurs natifs (surtout de l'anglais) ou des populations plus âgées. Il sera par conséquent impossible d'établir des comparaisons directes, mais il est tout de même intéressant de voir en quoi nos conclusions rejoignent ou non celles de ces études.

### 6.1 Connaissances morphologiques des apprentis lecteurs

La majorité des travaux ayant porté sur les habiletés morphologiques suggère que celles-ci sont encore relativement peu développées chez les élèves du premier cycle du primaire (entre autres Carlisle 1995; Lecocq *et al.*, 1996; Tyler et Nagy, 1989). D'autres études plus récentes tendent à montrer au contraire que dès les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, les enfants font preuve d'une conscience morphologique non négligeable (pour une revue, voir Marec, 2003). Lewis et Windsor (1996) et Marec (2003) entre autres, considèrent que la nature ou la difficulté des tâches proposées ou encore le type d'items utilisés a pu conduire jusqu'à présent plusieurs auteurs à sous-estimer les compétences réelles des enfants. Nos propres conclusions appuient cette thèse puisqu'en considérant ensemble les mesures de connaissance morphologique que nous avons utilisées, nos sujets ont obtenu un taux moyen de réussite en morphologie de près de 75 %, ce qui montre à notre avis que les élèves de 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> année possèdent d'assez bonnes connaissances sur la morphologie du français. Il faut dire que dans l'élaboration de nos tâches, nous avons pris soin de minimiser toute difficulté supplémentaire susceptible d'entraver la mise en évidence de l'existence de connaissances morphologiques chez la population qui nous intéresse. Notamment, pour le test de jugement de relation morphologique, nous avons utilisé des mots dont la fréquence était la plus élevée possible, en nous

appuyant sur la base Manulex (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004)<sup>12</sup>, et les épreuves ont toutes été présentées visuellement et oralement, afin d'éviter que des erreurs soient dues à des problèmes de décodage.

La connaissance de la morphologie dérivationnelle couvre en fait un certain nombre d'aspects ou d'habiletés différentes demandant une attention particulière au morphème. Nous avons cherché à avoir un portrait plus fin de ce dont sont capables nos apprentis lecteurs en évaluant divers aspects de la connaissance morphologique.

## 6.2 Connaissances réceptives

Reconnaître l'existence de terminaisons correspondant à des suffixes assez courants du français (*eur*, *age*, *ette*, par exemple) constitue certainement un premier pas vers une pleine conscience de la structure interne des mots. Nous avons évalué cet aspect de base de la connaissance morphologique à l'aide de notre tâche de plausibilité lexicale (épreuve 3A), où l'élève était appelé à choisir entre deux mots inventés (*°arrêteur* vs *\*arrêtoume*) celui qu'il jugeait le plus susceptible d'exister en français.

Nos résultats indiquent que les enfants ont démontré un haut taux de reconnaissance des morphèmes existant en français (près de 80 % de réponses préférentielles à l'égard des pseudo-mots plurimorphémiques bien formés comme *°arrêteur*). Cette préférence pour les items affixés indique que pour les enfants, « l'affixage est une caractéristique des mots » (Gombert, 2002b, p.18), ce qui appuie l'idée de plus en plus défendue selon laquelle il existe une sensibilité précoce à certaines caractéristiques morphologiques, sensibilité démontrée tant dans des tâches de plausibilité lexicales (Colé *et al.*, 2003; Marec, 2003; Marec, Gombert et Colé, 2005),

---

<sup>12</sup> <http://www.lexique.org>



qu'en langage spontané (Clark, 1993,1995; Corbin, 1980) et en orthographe (Pacton, 2003 et Treiman, Cassar et Zukowski, 1994).

Nos résultats reproduisent ceux de Colé *et al.* (2003) et de Marec (2003) qui ont utilisé une tâche similaire de plausibilité lexicale à l'oral auprès de jeunes francophones de la maternelle à la 3e année et qui ont observé une préférence pour les pseudo-mots morphologiquement construits dès l'âge de 5 ans. À la différence de notre test, les paires de mots qu'ils ont présentées aux enfants opposaient un pseudo-mot préfixé ou suffixé constitué d'une base inexistante et d'un véritable affixe (*biveur*, par exemple), et un pseudo-mot construit à partir des mêmes phonèmes, mais n'ayant pas de structure morphologique (*veuribe*). Selon les auteurs, cette sensibilité morphologique provient de connaissances implicites acquises par une exposition aux régularités de la langue orale.

Plus récemment, reprenant le même type d'items, mais cette fois dans une tâche écrite de plausibilité lexicale, Rocher (2005) a montré que les enfants témoignent d'une sensibilité à la morphologie des mots écrits à partir du niveau de lecture du CE1 (2<sup>e</sup> année). L'auteure explique cette différence par rapport aux études de Colé *et al.* (2003) et de Marec (2003) par la modalité écrite de la tâche : les enfants plus jeunes ont pu être gênés face à des pseudo-mots écrits, ce qui pourrait expliquer qu'ils n'ont pas pris en compte la structure morphologique des mots en effectuant la tâche.

Cela nous amène à nous interroger sur les stratégies de traitement utilisées par les participants à notre étude : ont-ils basé leurs jugements sur l'oral ou l'écrit? Étant donné que les deux modalités ont été utilisées conjointement lors de la passation du test, nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question, mais on peut penser que la lecture des mots par l'expérimentateur a facilité la tâche des enfants, en particulier des lecteurs les moins expérimentés. Il serait intéressant dans une prochaine étude de comparer les effets des deux modalités. Nous pouvons tout de

même conclure que les enfants sont sensibles aux régularités morphologiques, que ce soit dans leur contact avec la langue écrite ou avec la langue orale.

#### 6.2.1 Pseudo-mots suffixés « synonymes » vs « nouveaux concepts »

Pour la partie de l'épreuve de plausibilité lexicale évaluant la connaissance réceptive, nous avons observé que les enfants répondent différemment selon la nature du pseudo-mot plurimorphémique possible proposé (« synonyme » ou « nouveau concept ») : les sujets ont reconnu plus facilement le pseudo-mot plurimorphémique comme étant le mot de la paire ressemblant à un mot potentiel français lorsqu'il s'agissait d'un synonyme d'un autre dérivé déjà attesté (*°laideté*, synonyme de *laideur* par exemple) que lorsqu'il désignait un concept pour lequel il ne correspond pas de mot en français (comme *°boutonnerie*).

Cette préférence marquée pour les néologismes « synonymes » est fort intéressante du fait qu'elle va dans le même sens qu'une série d'expérimentations réalisées par Longtin, Meunier et Davis (en préparation). Dans une tâche de plausibilité lexicale administrée à des adultes normo-lecteurs, les auteurs ont observé que les synonymes sont jugés en général plus plausibles que les pseudo-mots « nouveaux concepts » sur une échelle de 1 à 7. Par ailleurs, ils prennent autant de temps que les nouveaux concepts à être rejetés dans une tâche de décision lexicale, mais ils génèrent significativement plus d'erreurs (22 % vs 14 % d'erreurs). Bref, il semble que le fait pour un item lexical de ressembler formellement et sémantiquement à un concept existant affecte les réponses non seulement des enfants, mais également des adultes.

#### 6.3 Connaissance de la relation entre un mot dérivé et sa base

À l'épreuve de jugement de relation de mots (épreuve 1), nos participants ont jugé correctement en moyenne un peu plus de 80 % des paires de mots. Rappelons

également que des 41 sujets, 26 ont obtenu un résultat supérieur à 80 %, dont 11 ont dépassé la note de 90 %. Nous voyons là une démonstration convaincante que les jeunes élèves sont capables de percevoir les relations entre les mots, c'est-à-dire de reconnaître que deux mots partagent la même base. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus par Carlisle et Nomanbhoy (1993) pour les élèves de 1<sup>re</sup> année, et de Colé (2004) et Colé *et al.* (2003, 2004) pour les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année (taux de réussite moyens supérieurs à 80 %). Marec (2003) obtient des résultats encore plus élevés (96,4 % en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup>, avec un effet plafond), tandis que Lecocq *et al.* (1996) obtiennent au contraire des résultats significativement plus faibles (61 % en 1<sup>re</sup> et 67 % en 2<sup>e</sup>) et concluent que la notion de famille de mots est loin d'être pleinement acquise lors des deux premières années de scolarité primaire. Nous croyons que ces conclusions différentes proviennent du fait que Lecocq *et al.* (1996) ont utilisé une tâche un peu plus complexe que la nôtre, où l'enfant devait choisir parmi trois mots celui qui constituait le dérivé d'un mot cible (*pomme* : *poire-pommade-pomme*).

### 6.3.1 Influence de la transparence entre forme de base et forme dérivée sur la capacité à reconnaître la relation morphologique.

Les taux de réussite des participants sont différenciés selon le type de paires de mots qui leur sont présentées. Nous avons vu en effet que la tâche a été nettement moins bien réussie pour les paires de mots « reliés opaques » (*fou-folie*) (69,27 %) que pour les items « reliés transparents » (*fille-fille*) (90,98 %). Cette différence met en évidence le rôle important des capacités phonologiques dans le traitement morphologique en montrant, comme l'ont déjà montré bon nombre d'études, que les changements phonologiques entre base et dérivé rendent plus difficile l'analyse des relations morphologiques (Carlisle, 1995 ; Carlisle et Nomanbhoy, 1993 ; Lecocq *et al.*, 1996; Mahony, Singson et Mann, 2000).

Comment doit-on interpréter les performances élevées observées pour les paires de mots « reliés transparents » ? On peut se demander si les enfants ont répondu correctement à ces items parce qu'ils reconnaissent réellement les liens de parenté morphologique qui les unissent ou s'ils se sont fiés simplement à la ressemblance formelle entre les mots. Nous pouvons avoir une meilleure image des stratégies des enfants en tenant compte de leurs réponses aux autres types d'items.

D'abord, pour les items « nons reliés transparents », si les enfants appuient principalement leur réponse sur le critère de ressemblance formelle, cela les conduira à juger faussement les items non reliés morphologiquement. Il semble que ce soit le cas seulement pour un nombre restreint d'enfants qui ont obtenu une note quasi parfaite pour la condition « relié transparent » et un score particulièrement faible pour les items « nons reliés transparents ». Mais globalement, les enfants ont tout de même jugé correctement (c.-à-d. ont répondu « non ») en moyenne plus de 76 % des paires de mots « non reliés transparents », ce qui est très au-dessus du hasard ( $t(40dl) = 6,742$ ;  $p=0,000$ ). Visiblement, ils ne se sont pas laissé berné par les ressemblances phonologiques et orthographiques des mots « non reliés transparents ».

Il faut également considérer qu'en dépit du niveau de difficulté plus élevé que pose le jugement de parenté morphologique des paires de mots « reliés opaques », les performances des enfants (moyenne de près de 70 %) se situent aussi très au-dessus du hasard ( $t(40dl) = 6,576$ ;  $p=0,000$ ) et la moitié des participants ont jugé correctement plus de 5 paires sur 8, ce qui est non négligeable.

Bref, à notre avis, ces observations montrent que, même s'il est indéniable que le critère formel a influencé les réponses des jeunes lecteurs, ils ont dans l'ensemble intégré l'idée fondamentale que la relation morphologique repose à la fois sur des critères formels et sémantiques.

#### 6.4 Connaissance syntaxique

Une bonne connaissance morphologique implique aussi de savoir que les suffixes dérivationnels ont la particularité de pouvoir modifier la catégorie grammaticale et par conséquent le sens de la base à laquelle ils se rattachent. Le suffixe *-able*, par exemple, sélectionne une base verbale pour former un adjectif signifiant « que l'on peut V ». L'épreuve de complètement d'énoncés avec choix de dérivés (épreuve 2) nous a permis de vérifier si les enfants étaient capables d'utiliser l'information grammaticale véhiculée par les suffixes pour choisir la forme dérivée appropriée selon le contexte donné. L'utilisation conjointe de véritables dérivés et de pseudo-mots dérivés, nous a permis de ne pas surévaluer les connaissances réelles des enfants (qui pourraient répondre correctement aux items avec des véritables dérivés sans avoir recours à la structure morphémique des mots) et de ne pas sous-estimer les connaissances d'un certain nombre d'enfants qui ne répondraient pas ou répondraient au hasard seulement parce qu'ils ne sont pas familiers avec les items qui leur sont proposés dans les énoncés contenant des pseudo-mots dérivés.

Les taux de réussite à cette épreuve se situent autour de 72 %. Au vu des études antérieures, ce résultat est surprenant. Selon Tyler et Nagy (1989), la connaissance syntaxique ne se développerait qu'à partir du milieu ou de la fin de la scolarité primaire. Cette supposée acquisition tardive explique d'ailleurs probablement le fait qu'aucune étude à notre connaissance ne s'est intéressée à l'aspect syntaxique de la connaissance de la morphologie dérivationnelle chez des élèves qui en sont à leurs premiers apprentissages de la littéracie, la plupart se concentrant sur une population plus âgée (de la 3<sup>e</sup> année à l'âge adulte) (Mann et Singson, 2003; Singson, Mahony et Mann, 2000; Windsor, 1994). Il est étonnant de constater que nos participants ont obtenu des scores plus élevés que les élèves anglophones de 3<sup>e</sup> année de l'étude de Singson, Mahony et Mann (2000) (62 % en moyenne : 74, % VD; 50 % PMD), qui pourtant étaient évalués avec une tâche pratiquement identique. Tyler et Nagy (1989)

obtiennent des résultats encore plus faibles pour leurs participants de 4<sup>e</sup> année (45 % VD vs 10,5 % PMD), mais comme il s'agissait d'une tâche exclusivement écrite, contenant des phrases relativement longues, nous croyons que des difficultés liées à la lecture des énoncés ont pu influencer à la baisse les résultats. En somme, nos résultats montrent que les connaissances implicites sur les propriétés syntaxiques des suffixes sont présentes dès la 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> année du primaire, ce qui est beaucoup plus tôt que ce qui est suggéré par Tyler et Nagy.

#### 6.4.1 « Véritables dérivés » vs « pseudo-mots dérivés »

À l'instar de toutes les études qui ont évalué la connaissance syntaxique à l'aide d'une tâche similaire à la nôtre, en utilisant des véritables dérivés et des pseudo-mots dérivés (Tyler et Nagy, 1989; Mann et Singson, 2003; Singson, Mahony et Mann, 2000; Windsor, 1994), nous avons observé un effet important du type d'item sur les performances. En effet, tous les enfants ont mieux performé au sous-test « véritables dérivés » (84,76 %) qu'au sous-test « pseudo-mots dérivés » (57,93 %). Comme le soulignent entre autres Singson, Mahony et Mann, (2000), l'habileté d'un enfant à sélectionner le dérivé approprié pour les items contenant des véritables dérivés, du type « *C'est le temps de \_\_\_\_ danseur/danser/dansable* », peut signifier qu'il en fait une analyse morphologique et qu'il sait reconnaître quel suffixe dénote un verbe plutôt qu'un adjectif, un nom ou un adverbe. Cependant, cela peut aussi refléter le fait que l'enfant connaît le sens des mots *danseur*, *danseur*, etc., sans avoir une connaissance réelle des morphèmes et de leur catégorie grammaticale. C'est ce qui peut expliquer en partie les scores beaucoup plus élevés observés pour ce type d'items.

Ainsi, il est important de considérer aussi, et surtout, les items contenant des pseudo-mots dérivés, du type « *Ce chevalier est très \_\_\_\_ tarpeusement/tarpage/tarpeux* ». Une réponse correcte dans ce cas signifie sans contredit 1) que l'enfant reconnaît

qu'un adjectif est requis pour compléter l'énoncé et 2) que *-eux* est un suffixe qui permet de former des adjectifs ( $[[\text{ }-\text{eux}]_{\text{ADJ}}]$ ), contrairement à *-ment* et *-age*. L'enfant doit donc reconnaître les propriétés syntaxiques des suffixes eux-mêmes afin de bien réussir la tâche. Même si nos participants ont eu beaucoup plus de difficulté lorsque les énoncés contenaient des pseudo-mots dérivés, ce qui peut être en partie dû au caractère déstabilisant de ces mots, leur performance moyenne se situe significativement au-dessus du hasard ( $t(40\text{ddl})=2,844; p=0,007$ ), ce qui prouve incontestablement qu'ils possèdent des connaissances sur les propriétés syntaxiques des suffixes.

#### 6.5 Connaissance des contraintes distributionnelles des morphèmes

Dans la section précédente, nous nous intéressions à la catégorie grammaticale du *résultat* de la dérivation (N dans les exemples ci-dessous). Nous nous concentrons maintenant sur la catégorie grammaticale de la *base* que le suffixe sélectionne, autrement dit sur les propriétés distributionnelles des suffixes, sur le fait par exemple que *-age* s'adjoint à une base nominale ou verbale, mais pas à une base adjectivale :

$[[\text{nettoy}_{\text{V}}]-\text{age}]_{\text{N}}$  ou  $[[\text{feuill}(\text{e})_{\text{N}}]-\text{age}]_{\text{N}}$  mais pas  $*[[\text{petit}_{\text{ADJ}}]-\text{age}]_{\text{N}}$

En analysant les réponses des enfants à la tâche de plausibilité lexicale opposant des pseudo-mots suffixés possibles (*°réparage*) et impossibles (*\*réparal*), (épreuve 3 condition B), nous avons vérifié s'ils étaient sensibles aux propriétés distributionnelles des suffixes.

Les enfants ont préféré les pseudo-mots suffixés possibles dans plus des deux tiers des items présentés (67,21 %). Le fait qu'ils aient ainsi jugé plausible plus souvent des pseudo-mots comme *°chaisette*, *°trichure* ou *°changeage*, qui constituent des mots potentiels et dont le sens peut être déduit par le calcul du sens de leurs constituants, comparativement à *\*chaisité*, *\*trichiser* et *\*changique*, pour lesquels il est difficile de

trouver un sens, indique que les enfants sont sensibles aux éléments constituant les mots ainsi qu'à leurs règles ou contraintes de combinaison. Autrement dit, ils ont une certaine connaissance des règles de sélection des suffixes. En somme, ce résultat révèle que les apprentis lecteurs ont un certain niveau de maîtrise de l'aspect distributionnel de la connaissance de la morphologie dérivationnelle.

L'effet significatif de la légalité de la construction que nous avons obtenu a été observé par Tyler et Nagy (1989) dans une tâche de plausibilité sémantique, mais auprès d'élèves plus âgés, de 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. Ceux-ci devaient indiquer s'ils croyaient connaître ou pas la signification d'un nouveau mot (construit légalement ou illégalement) qui leur était présenté. En analysant les pourcentages de dérivés légaux et illégaux que les sujets ont prétendu connaître, les auteurs ont conclu qu'en 4<sup>e</sup> année, les élèves possèdent déjà une part considérable, bien qu'incomplète, de connaissances à propos des propriétés distributionnelles des suffixes dérivationnels et que celle-ci continue à se développer même au-delà de la 8<sup>e</sup> année. Ils expliquent que la maîtrise des règles de construction morphologique constitue le niveau de connaissance de la morphologie dérivationnelle le plus sophistiqué et par conséquent l'aspect le plus tardivement acquis (après les aspects relationnels et syntaxiques). Considérant ce fait, les performances relativement élevées de nos participants paraissent surprenantes.

Toutefois, la connaissance des contraintes de formations de mots a également été observée dans des travaux réalisés chez des lecteurs débutants (Marec, 2003). À l'aide d'une tâche de lecture à haute voix, Marec (2003) a montré que, chez les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année, les pseudo-mots suffixés légaux et sémantiquement interprétables (*bougeur*) étaient lus plus rapidement que les pseudo-mots construits par l'association illégale d'une base et d'un suffixe (*jambeur*). Selon l'auteure, ce résultat signifierait que « la facilitation de la lecture des items affixés (au moins sur les items suffixés) serait, en fait, de nature essentiellement sémantique » (p.174).



L'auteure a d'autre part constaté une différence dans les réponses des enfants à une tâche de définition de pseudo-mots affixés en fonction de la légalité de leur construction : les enfants du primaire, même les plus jeunes, s'appuient plus fréquemment sur la structure morphologique des mots pour définir les items construits légalement qu'illégalement. Nos résultats appuient cette conclusion.

Il reste qu'une majorité des travaux qui ont porté sur la connaissance distributionnelle chez des élèves des deux premiers niveaux d'école élémentaire suggèrent que les enfants à ce stade maîtrisent encore mal les règles de dérivation (en français, voir entre autres : Casalis et Louis-Alexandre, 2000 et Lecocq *et al.*, 1996). Il faut signaler cependant que ces études se sont essentiellement concentrées sur la capacité des enfants à appliquer les règles de construction morphologique en contexte pour former des nouveaux dérivés à partir de vrais mots (*chaise* → Une petite chaise est une \_\_\_\_\_ *chaisette*) ou de pseudo-mots (*trine* → Une petite trine est une \_\_\_\_\_ *trinette*). Il n'est pas surprenant que les résultats de ces études soient plus faibles (les taux de réussite moyens sont d'environ 50 %) que nos propres résultats, étant donné qu'elles ont utilisé des tâches de *production*, alors que nous avons une tâche de jugement de plausibilité (donc une tâche de *compréhension*) : il a en effet été plusieurs fois démontré que les performances des enfants sur une même dimension de la langue peuvent varier de façon importante selon la nature de la tâche (voir par exemple Windsor, 1994, pour la morphologie). Les auteurs mentionnent par ailleurs les enfants sont nettement plus habiles avec les véritables mots que les pseudo-mots, ce qui suggère que leur réel niveau de connaissance a pu être sous-estimé par la présence d'items n'ayant pas de sens (Marec, 2003).

Dans les prochaines sections, nous discuterons des résultats à la lumière de nos hypothèses spécifiques sur la différence entre les groupes linguistiques (H1), l'effet de l'âge (H2), et le type de tâche (H3).

## 6.6 Compétences morphologiques : francophones vs non-francophones

Nous venons de montrer que, de façon générale, les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année possèdent, somme toute, d'assez bonnes compétences morphologiques. Maintenant, existe-t-il des différences entre les groupes linguistiques? Nous avons formulé l'hypothèse que les élèves francophones disposeraient de connaissances morphologiques supérieures à leurs pairs non francophones. La comparaison des performances globales en morphologie confirme cette hypothèse : les non-francophones obtiennent des scores globaux moyens significativement plus faibles (69,51 %) que les francophones (79,20 %). Nous avons vu cependant que cette différence dépend de l'aspect de la connaissance morphologique en jeu. Dans ce qui suit, nous discuterons dans un premier temps des aspects pour lesquels une différence significative a été observée; nous regarderons ensuite ceux pour lesquels les deux populations ne semblent pas se distinguer.

Avant d'aller plus loin, il est important de rappeler que les « francophones » dans cette étude correspondent aux enfants qui s'expriment en français dans leur famille, alors que les « non-francophones » sont ceux dont aucun des parents ne parle français à la maison. Ainsi, notre population de francophones ne contient pas exclusivement des locuteurs natifs. Cela illustre d'ailleurs bien la situation linguistique dans beaucoup d'écoles du Québec, en particulier à Montréal, où l'on rencontre de moins en moins d'élèves unilingues français. Nous avons adopté cette classification après avoir observé que les élèves se distinguaient très peu entre eux en fonction de leur langue maternelle, alors que des différences importantes ressortaient en considérant plutôt la langue d'usage. Ce fait est d'ailleurs intéressant en soi, dans la mesure où il soulève des questions théoriques concernant l'effet d'un contact plus ou moins étendu avec la langue apprise. Il est cohérent avec l'idée que le degré d'exposition à la langue (orale et écrite) peut influencer le développement des connaissances morphologiques.

À la tâche de plausibilité lexicale évaluant les connaissances réceptives, nous avons observé un écart très considérable entre les performances des élèves francophones (88,39 %) et non francophones (69,31 %). Nous avons en outre constaté une nette différence entre le degré d'homogénéité des deux populations, les non-francophones ayant des scores beaucoup plus dispersés. Nous voyons là une démonstration convaincante du fait que les enfants qui utilisent le français tant à la maison qu'à l'école sont meilleurs que leurs camarades de classe allophones pour reconnaître les séquences formant des unités significatives à l'intérieur des mots, ce qui est compatible avec notre hypothèse relative à la supériorité des habiletés morphologiques des élèves francophones. Ayant un contact plus régulier avec le français ils sont plus à même de reconnaître les séquences de phonèmes servant à construire des mots dérivés.

Les francophones se démarquent également sur le plan de l'aspect *distributionnel* de la connaissance en morphologie : à la tâche de plausibilité lexicale opposant des pseudo-mots construits par l'association soit légale ou illégale de deux morphèmes, ils ont jugé plausibles plus souvent que les non-francophones les pseudo-mots à construction légale (soit dans 73,51 % des cas en moyenne, comparativement à 60,59 % pour les non-francophones). À notre avis, cela témoigne de leur plus grande conscience des règles et des contraintes de combinaison entre bases et affixes, ce qui est tout à fait cohérent notre hypothèse de départ. Ce résultat rejoint aussi la conclusion de Schmitt et Meara (1997), que les apprenants L2 ont une conscience plus faible des suffixes dérivationnels et des possibilités de combinaisons des morphèmes.

En ce qui concerne maintenant les connaissances *relationnelles*, évaluées par l'épreuve de jugement de relation morphologique, les francophones ont jugé correctement 82,26 % des items, contre 78,13 % pour les non-francophones. L'écart n'étant pas significatif, nous devons conclure que pour cet aspect de la connaissance

morphologique, les données ne nous permettent pas de valider notre hypothèse que les élèves francophones feraient preuve de compétences morphologiques supérieures aux allophones. Toutefois, les résultats étant en général très élevés, nous n'écartons pas la possibilité qu'un certain *effet plafond* ait pu s'opérer et empêcher de mettre en relief les différences entre les deux populations. Autrement dit, tous les enfants semblent très habiles pour dire que deux mots formellement proches sont sémantiquement apparentés ou pas.

D'autre part, en procédant à une analyse par items, nous avons constaté des différences intéressantes entre les réponses des francophones et des non-francophones, différences que les chiffres globaux ne nous permettaient pas de faire ressortir. En effet, même si les élèves francophones réussissent légèrement mieux pour une majorité d'items, les deux groupes ne font pas systématiquement des erreurs aux mêmes endroits. Il est possible que ce facteur ait pu influencer les écarts entre leurs performances. Ceci est particulièrement frappant dans la condition des mots « reliés opaques » : les francophones ont mieux réussi pour la moitié des items, alors que l'autre moitié a été mieux réussie par les non-francophones. Ces derniers sont par exemple plus nombreux à voir reconnu la parenté morphologique des paires *lire-lisible* et *sec-sècheuse*, tandis que *dix-dizaine* et *cheveux-chevelure* ont causé moins de difficulté aux francophones. En outre, dans la condition « non relié transparents », si on compare les proportions de bonnes réponses pour les paires *heure-heureux* et *couler-couleur*, on trouvera qu'elles sont comparables (67 % et 70 %). Or, 80 % des francophones et 54 % des non-francophones ont bien répondu pour l'item *heure-heureux* alors que c'est exactement le contraire pour *couler-couleur*, où cette fois ce sont les non-francophones qui ont réussi à 80 %. En somme, même si on ne peut pas affirmer qu'un groupe linguistique dispose d'une conscience des relations morphologiques plus développée que l'autre, l'analyse par items suggère que leurs connaissances relationnelles sont d'une certaine façon différenciées. Il serait

intéressant d'étendre notre corpus expérimental afin de mieux comprendre ce qui cause ces différences.

Enfin, les participants francophones et non francophones ont obtenu des performances très similaires à l'épreuve de complètement d'énoncés avec choix de dérivés, suggérant ainsi qu'ils disposent d'un niveau de connaissances tout à fait comparable de l'aspect *syntaxique* impliqué dans la morphologie dérivationnelle, ce qui contredit notre hypothèse de départ. Il faut dire par contre que l'effet plafond observé dans le sous-test « véritables dérivés » (10 des 21 participants francophones et 11 des 20 non-francophones ont obtenu un score parfait) a rendu plus difficile la mise en évidence de différences dans les résultats associées au facteur langue. En somme, tous les enfants semblent connaître assez bien la catégorie grammaticale des mots se terminant par des suffixes courants, ce qui suggère que la fin d'un mot constitue un bon indice de sa catégorie grammaticale.

En résumé, tous les enfants reconnaissent la parenté morphologique entre deux mots, et tous connaissent la catégorie grammaticale des suffixes courants. Cependant, les allophones ont plus de difficulté à déterminer si telle terminaison est un suffixe et si telle combinaison base+suffixe est légale, ce qui laisse croire qu'ils n'ont pas intégré la restriction de sélection de l'affixe. Cela semble logique. Reconnaître la parenté morphologique, quand on connaît les deux mots, est automatique et il suffit de connaître quelques mots pertinents pour découvrir que les mots en –eur par exemple sont des noms. Mais il faut connaître un grand nombre de mots pour savoir qu'il n'existe aucun dérivé qui se termine par –èpe ou –uve par exemple, et il faut en connaître aussi beaucoup pour commencer à faire des généralisations (implicites) sur le type de base que sélectionne tel ou tel suffixe.

## 6.7 L'effet de l'âge sur les compétences morphologiques

Les études conduites sur le développement des connaissances morphologiques démontrent clairement que celles-ci évoluent au cours de la scolarité primaire (et même au-delà), que ce soit sur le plan des connaissances *réceptives* (Colé *et al.*, 2003; Marec, 2003; Rocher, 2005), *relationnelles* (Anglin, 1993; Mahony, 1994; Mahony, Singson et Mann, 2000), *syntaxiques* (Champion, 1997; Mann et Singson, 2003; Tyler et Nagy, 1989; Windsor, 1994) ou *distributionnelles* (Carlisle, 2000; Fowler et Liberman, 1995; Tyler et Nagy, 1989). Ces travaux évoquent entre autres le rôle joué par l'acquisition de la lecture et par une exposition à un nombre toujours croissant de mots complexes.

Dans la présente recherche, l'effet de l'âge ou du niveau scolaire sur les performances en morphologie n'a pas été démontré de façon claire, infirmant ainsi notre hypothèse que les élèves plus âgés ou de niveaux scolaires plus avancés disposeraient de connaissances morphologiques plus développées. Pour être plus précis, ce n'est que sur le plan de la connaissance *relationnelle* qu'un lien significatif mais relativement faible a été établi entre l'âge des participants et leur performance. Bref, l'analyse de nos données révèle que plus les élèves sont âgés, plus ils sont sensibles aux relations entre les mots (que la relation soit transparente ou opaque), mais leurs connaissances *réceptives*, *syntaxiques* et *distributionnelles* n'évoluent pas entre 6 ans 8 mois et 8 ans 7 mois.

Il est possible que la différence d'âge entre les plus jeunes participants et les plus âgés n'ait tout simplement pas été suffisamment importante pour qu'un effet ait pu se dégager. Nous aurions probablement trouvé des différences plus marquées en comparant des élèves de cycles différents, comme le montrent notamment les travaux de Tyler et Nagy (1989), Mahony, Singson et Mann. (2000) et de Mann et Singson (2003), ou encore en comparant des prélecteurs, en maternelle, et des lecteurs novices de 1<sup>re</sup> année, autrement dit en se concentrant sur la période pendant laquelle s'opère

le passage d'un niveau de connaissance implicite vers un niveau plus explicite (Gombert, 2002a). Cela concorde d'ailleurs avec ce qu'ont constaté Lecocq *et al.* (1996) dans une tâche évaluant les connaissances relationnelles : les performances des enfants augmentent significativement entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année, mais pas entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année (61 % vs 67 %).

Par ailleurs, l'absence d'effet significatif peut en partie s'expliquer par le fait que nos participants provenaient de classes multiniveaux : dans chaque groupe, les élèves ont donc nécessairement reçu un enseignement très similaire, qu'ils soient officiellement en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup> année. Il est également possible que parmi nos sujets se soient glissés des enfants présentant des troubles d'apprentissage non encore diagnostiqués et que nous ayons présumé à tort que les élèves plus vieux seraient les plus avancés. Enfin, il aurait été intéressant de contrôler le niveau de lecture afin de vérifier si ce facteur, indépendamment de l'âge ou du niveau scolaire, est corrélé avec le niveau de connaissances morphologiques. On pourrait en effet envisager par exemple que des élèves plus jeunes, mais ayant un niveau de lecture plus avancé réussissent mieux les tâches de connaissances morphologiques que des élèves plus âgés, mais moins bons lecteurs.

## 6.8 Types de compétences morphologiques

Notre troisième et dernière hypothèse confrontait l'idée que la connaissance morphologique n'est pas monolithique, qu'elle implique différents aspects — dont les aspects *relationnel*, *syntaxique* et *distributionnel* proposés par Tyler et Nagy (1989) et l'aspect *réceptif* que nous avons ajouté — qui se distinguent par leur niveau de complexité et qui par conséquent se développent différemment, à des rythmes et à des âges différents. Nous avons supposé que l'ordre de réussite serait le suivant.

*Connaissance réceptive > conn. relationnelle > conn. syntaxique > conn. distributionnelle*

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons comparé les taux de réussite pour chacun de ces types d'habiletés morphologiques. Nous convenons qu'une telle comparaison peut être délicate, mais nous croyons qu'elle est possible ici dans la mesure où ces habiletés ont été évaluées à l'aide de tâches similaires, soit des tâches de compréhension utilisant un vocabulaire familier (excepté pour les pseudo-mots dérivés), administrées en groupe en modalités orale et écrite, bref des tâches peu contraignantes en terme de demande métalinguistique.

Nos analyses ont démontré un effet significatif de l'épreuve sur les résultats, confirmant de ce fait que les différents aspects de la connaissance morphologique ne sont pas tous également maîtrisés. Voyons maintenant de façon plus détaillée ce que nos résultats nous enseignent.

#### 6.8.1 L'ensemble des participants

Pour l'ensemble des élèves, nous obtenons l'ordre de réussite suivante :

*Connaissance. réceptive = conn. relationnelle > conn. syntaxique = conn. distributionnelle*

Les élèves ont une meilleure conscience des relations morphologiques que des propriétés syntaxiques des suffixes et des règles de constructions morphologiques, ce qui est conforme à notre hypothèse. Il semble cependant que leurs connaissances réceptives ne sont pas supérieures à leurs connaissances relationnelles, ce qui cette fois contredit notre hypothèse, mais cette absence d'écart significatif peut être attribuable au fait que leurs performances aux tests qui évaluaient ces types de compétences sont déjà relativement élevées. (Récep. : 79,09 %; Relat. : 80,24 %). Nous verrions sans doute une différence avec des enfants plus jeunes ou encore avec un plus grand nombre de sujets. Par ailleurs, leurs connaissances syntaxiques ne sont pas significativement plus développées que leurs connaissances distributionnelles, ce qui va aussi à l'encontre de nos prédictions. En somme, bien que les performances de



chaque test ne sont pas toutes distinctes entre elles, nos résultats montrent que les taux de réussite de l'ensemble des élèves tendent à être plus élevés pour les tests nécessitant un faible niveau de compétence morphologique et plus faibles pour ceux qui requièrent des connaissances plus développées.

### 6.8.2 Francophones vs non-francophones

La comparaison entre francophones et allophones étant au cœur de notre étude, nous avons voulu voir si, de part et d'autre, nous arrivions aux mêmes conclusions relativement à notre dernière hypothèse. Cela nous a permis de découvrir qu'une analyse incluant l'ensemble des participants (sans égard à leur groupe linguistique) masquait des différences assez importantes entre nos deux populations. En effet, l'ordre dans lequel ils ont réussi les épreuves n'est pas exactement le même.

D'abord, du côté des élèves francophones, on trouve l'ordre de réussite suivant :

*Connaissance réceptive > conn. relationnelle > conn. syntaxique = conn. distributionnelle*

Excepté le fait qu'ils semblent avoir un niveau de maîtrise équivalent des règles de constructions morphologiques et du rôle syntaxique des suffixes, leurs performances suivent bien l'ordre de difficulté attendu.

Maintenant, du côté des non-francophones, les choses se présentent de façon un peu plus compliquée. Nous avons exprimé l'ordre de réussite aux différentes épreuves ainsi :

*Connaissance réceptive = (conn. relationnelle > conn. syntaxique > conn. distributionnelle)*

Les parenthèses indiquent que les élèves non francophones possèdent des connaissances réceptives analogues aux autres types de connaissances, qui elles, sont distinctes les unes par rapport aux autres. Ainsi, le test de connaissances réceptives,

celui qui mobilise le plus faible niveau de connaissances morphologiques, et qui par conséquent devrait être le plus facile, a en fait été assez mal réussi par les jeunes non-francophones. En revanche, on obtient l'ordre attendu pour les trois derniers tests : les non-francophones sont plus habiles à percevoir la relation morphologique entre les mots qu'à reconnaître que les suffixes marquent catégoriellement la base à laquelle ils s'adjoignent et, contrairement à leurs camarades francophones, ils sont significativement encore moins habiles à reconnaître les contraintes distributionnelles des suffixes. Cet ordre est logique puisque la maîtrise des connaissances distributionnelles implique la maîtrise préalable des connaissances de type relationnel et syntaxique (Tyler et Nagy, 1989). Reste à savoir d'où vient la différence entre les deux groupes linguistiques : est-ce que le fait qu'ils connaissent peu de mots nuit aux non-francophones lorsqu'il s'agit des connaissances réceptives?

En résumé, nos résultats supportent l'idée que les différents aspects de la connaissance de la morphologie dérivationnelle en français suivent un développement différent. À une nuance près, le niveau de maîtrise relatif de ces aspects coïncide avec l'ordre de complexité établi pour l'anglais par Tyler et Nagy (1989). Par ailleurs, il appert que ce développement peut différer chez les enfants qui abordent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français, en fonction de leur langue maternelle ou, du moins, de leur langue d'usage.

## CHAPITRE 7

### CONCLUSION

Motivée par le fait que de plus en plus d'études démontrent l'importance des habiletés morphologiques dans la réussite en lecture et en écriture, et constatant le manque de données disponibles sur les compétences morphologiques des enfants au tout début de leur scolarité primaire, nous avons voulu savoir quelles étaient les compétences morphologiques des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année qui évoluent dans le système scolaire francophone québécois. Nous étions en particulier intéressées à savoir comment se distinguent à cet égard les francophones et les allophones, chaque année plus nombreux à relever le défi d'entreprendre l'apprentissage de la littéracie en français, donc dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle ou qui n'est pas la langue d'usage dans leur famille. À notre connaissance, cette question n'avait pas fait jusqu'ici l'objet de recherches. Nous voulions par ailleurs vérifier si les compétences morphologiques des apprentis lecteurs progressaient avec l'âge, comme l'ont démontré plusieurs recherches, et s'il existait des différences entre le niveau de connaissance acquis pour chacun des aspects centraux de la connaissance morphologique, les aspects *réceptif*, *relatif*, *syntaxique* et *distributionnel*. Dans ce chapitre, nous allons d'abord résumer les principaux résultats auxquels nous sommes arrivée, puis faire état des limites de cette étude.

## 7.1 Résumé des principaux résultats

En premier lieu, nous avons vu que tous les enfants possèdent en général d'assez bonnes connaissances morphologiques, contrairement à ce qui a souvent été suggéré dans la littérature.

Par ailleurs, nos résultats révèlent que les élèves ne parlant pas français dans leur famille se distinguent de leurs camarades francophones qui ont un contact avec le français à la maison. Globalement, les compétences morphologiques des premiers sont moins développées et on observe une plus grande disparité entre les élèves. Leurs compétences semblent toutefois comparables à celles des francophones dans certains aspects de la connaissance morphologique. Ainsi, tous les enfants ont bien intégré la notion de famille de mots. Ils savent, autrement dit, qu'il n'y a rien de « *doux* » dans *douleur*, mais qu'il y a « *chant* » dans *chanter*. De plus, ils se montrent tous également sensibles au fait que le système dérivationnel en français n'est pas complètement transparent d'un point de vue phonologique. Même si les scores moyens des francophones et allophones à l'épreuve qui évaluait cette compétence sont semblables, il semble néanmoins que les deux groupes ne font pas exactement les mêmes erreurs aux mêmes endroits. Un corpus expérimental plus large nous permettrait sans doute de mieux comprendre la nature exacte de ces différences. Par la suite, nous avons établi que tous les enfants, francophones et non francophones, démontrent certaines habiletés à choisir le dérivé approprié pour un contexte donné sur la base de l'information syntaxique véhiculée par le suffixe. En revanche, les francophones, beaucoup plus que les allophones, savent que certaines séquences à la fin d'un mot correspondent à des suffixes en français, alors que d'autres terminaisons n'existent tout simplement pas. Enfin, les allophones exercent aussi un retard important par rapport aux francophones en ce qui concerne les règles de combinaison entre bases et affixes. Ils ont tendance à juger plausibles plus souvent des pseudo-

mots qui violent pourtant les contraintes sémantiques et catégorielles de formation de mots.

D'autre part, nos analyses indiquent que les différents aspects de la connaissance morphologique ne sont pas tous maîtrisés au même niveau. Par exemple, les performances sont significativement plus élevées dans les tâches qui mobilisent de simples connaissances *relationnelles* que pour celles qui font appel à des connaissances *distributionnelles*, des connaissances beaucoup plus « sophistiquées » (Tyler et Nagy, 1989). Nous avons constaté que les francophones et non-francophones se distinguent encore ici, en ce qui a trait au degré de maîtrise des différents aspects. La différence la plus notable se situe au niveau de la capacité à reconnaître les séquences des mots formant des suffixes courants en français (l'aspect *réceptif*). Contrairement à ce à quoi on s'attendrait vu le faible niveau de connaissance mobilisé dans ce cas, et contrairement aux francophones, les non-francophones n'ont pas significativement mieux performé à l'épreuve évaluant cet aspect qu'aux autres épreuves.

Enfin, au sujet de l'impact de l'âge des participants sur leurs compétences, excepté au niveau de la conscience des relations morphologiques entre les mots de même famille, nos analyses ne révèlent aucune progression des compétences morphologiques entre les plus jeunes élèves et les plus âgés, mais nous avons évoqué déjà plusieurs facteurs pouvant expliquer cette absence de lien. Il se peut que les connaissances se développent effectivement moins rapidement entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année, mais il y a fort à parier qu'en augmentant le nombre de participants, et qu'en excluant les élèves souffrant de troubles d'apprentissage, nos conclusions iraient dans le sens de la plupart des études dans le domaine, qui ont observé une augmentation des compétences morphologiques avec l'âge ou le niveau scolaire.

Malgré le fait que le nombre restreint de participants ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble de la clientèle d'élèves allophones et

francophones du premier cycle du primaire issus du système scolaire francophone québécois, nous croyons somme toute, que la présente recherche constitue un premier pas vers une meilleure compréhension des compétences morphologiques en langue première et en langue seconde chez les élèves en début de scolarité, ce qui pourrait être bénéfique autant au milieu scientifique qu'au milieu scolaire. Nos résultats invitent entre autres à se réinterroger sur les habiletés morphologiques des apprentis lecteurs, souvent considérées comme encore très peu développées. Ensuite, en plus de confirmer l'existence de différences en fonction de la langue d'usage des enfants, notre recherche a permis de cibler certains aspects où les différences semblent plus marquées. Nos résultats fournissent donc des données intéressantes sur les compétences morphologiques spécifiques des élèves non francophones en situation de submersion, population pour laquelle les données disponibles sur les compétences linguistiques en général restent encore très limitées. Ce type de résultat a des implications au niveau pédagogique. Comme l'a conclu Rubin (1991) après avoir montré que les nombreuses erreurs morphologiques à l'écrit et à l'oral commises par les enfants, surtout par ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, sont fortement reliées à un déficit au niveau des connaissances morphologiques (implicites et explicites),

it is of critical importance that we assess the morphological knowledge of young children so that we may identify those who are at risk for learning problems and help them develop the linguistic skills they need to become proficient at using morphological structures correctly in their written language. (p. 58)

Cette étude et bien d'autres évoquées dans le présent travail montrent toute l'importance de découvrir où en sont les enfants dans le développement de leur compétence morphologique, de sorte que les enseignants puissent insister sur certains aspects plus problématiques. Si ceci est vrai pour les apprenants en L1, nous croyons que cela l'est autant sinon plus pour les élèves qui apprennent à lire et à écrire dans une langue seconde, ne serait-ce que pour assurer une égalité des chances de réussite pour tous. Suivant nos résultats pour cette population, il paraît nécessaire de mettre

l'accent tout autant sur l'apprentissage des habiletés de bas niveau, telles que la reconnaissance des séquences des mots correspondant à des affixes, que sur les habiletés de plus haut niveau, comme la conscience des contraintes distributionnelles des affixes.

## 7.2 Limites de la présente étude et nouvelles pistes de recherche

Les résultats de la présente étude peuvent avoir des implications intéressantes pour les domaines de la morphologie, de la psycholinguistique et de l'acquisition des langues secondes, mais il est important de garder en tête la nature exploratoire de ce mémoire et de souligner ses principales lacunes. D'abord, il faut rappeler que cette étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche plus vaste, ce qui a été avantageux à plusieurs égards, mais a aussi apporté des contraintes dans la sélection des sujets. Outre la petite taille de notre échantillon, faiblesse que nous avons déjà évoquée, les participants proviennent tous d'une même école d'un quartier économiquement et socialement défavorisé. Le milieu socioculturel étant un facteur susceptible d'influencer les compétences linguistiques (Morris et Labelle, 2004), des recherches complémentaires portant sur un nombre plus important d'enfants, issus de divers milieux socioéconomiques, permettraient sans doute de tracer un portrait plus juste, et aboutiraient peut-être à d'autres résultats. Ensuite, une autre des lacunes de notre recherche provient du fait qu'au moment de la collecte des données, tous les élèves présentant des troubles d'apprentissage n'avaient pas été encore identifiés par les autorités scolaires, de sorte qu'il est possible que certains d'entre eux se soient glissés parmi nos participants, ce qui a pu influencer nos résultats.

Par ailleurs, sachant que les caractéristiques morphologiques typiques à chaque langue ou famille de langues ont un impact important sur l'organisation du lexique mental et sur les habiletés d'analyse morphologique de ses locuteurs, et que ceci a des incidences sur les stratégies de traitement morphologique en L2, il aurait été pertinent

de tenir compte de la langue maternelle lors de nos analyses. La grande variété des communautés linguistiques constituant notre (petit) échantillon d'élèves allophones ne nous permettait cependant pas d'envisager une telle analyse. Il reste donc à préciser, par de nouvelles recherches auprès d'élèves allophones issus de différentes communautés linguistiques, jusqu'à quel point les caractéristiques de leur L1 influencent leurs compétences morphologiques. Cela nous permettrait sans doute de mieux cibler les forces et faiblesses de chacun.

En plus de contrôler la langue maternelle des participants, cette étude aurait été encore plus complète si nous avions contrôlé, en ayant recours à d'autres tests, certaines différences individuelles susceptibles d'affecter le développement des compétences morphologiques des apprenants, comme leur niveau de connaissances en vocabulaire, leurs stratégies d'apprentissage ou encore leur niveau de développement cognitif en général. De toutes les dimensions du langage, la morphologie est d'ailleurs souvent considérée comme étant la plus sensible aux différences sur le plan du style cognitif des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage (Lowie, 1998).

Concernant maintenant nos instruments de recherche, en nous appuyant sur plusieurs auteurs qui soutenaient que les habiletés morphologiques étaient encore très peu développées pendant les deux premières années d'école élémentaire, nous avons élaboré un matériel expérimental le plus simple possible. Or, l'effet plafond que nous avons observé notamment à l'épreuve de jugements de relation de mot nous incite à supposer que certains de nos outils étaient somme toute trop faciles et par conséquent pas suffisamment discriminants. Nous aurions sans doute obtenu des résultats encore plus significatifs en complexifiant notre matériel, ce qui nous aurait permis de dégager des différences plus subtiles entre francophones et allophones et entre les élèves plus jeunes et plus âgés. Ainsi, en plus d'étudier les compétences morphologiques à l'aide de tâches de compréhension, il serait intéressant de voir



comment réussissent les élèves des deux groupes linguistiques dans des tâches de production, habituellement considérées comme plus difficiles. Ensuite, nous avons étudié l'effet du degré de transparence entre bases et formes dérivées; l'effet de variables comme la fréquence des morphèmes ou leur productivité constituent d'autres éléments qui mériteraient d'être pris en considération dans des recherches ultérieures. Il pourrait se dégager des différences significatives à ce niveau entre les apprenants.

Nous avons établi que les élèves de 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> année, francophones et allophones, sont sensibles à la dimension morphologique de la langue. Il serait intéressant maintenant de s'interroger sur le rôle de la morphologie dans leur apprentissage de la lecture et de déterminer si les deux groupes savent tirer profit de la même façon de leurs connaissances pour lire, comprendre, retenir ou orthographier les mots qu'ils rencontrent.

En faisant le bilan, on le constate, même si quelques réponses ont été apportées, de nombreuses questions subsistent. Mais... n'est-ce pas aussi en cela que réside l'intérêt de toute recherche?

## RÉFÉRENCES

- Al-Dossari, M. N. (2005). *An investigation of bilingual children's metalinguistic awareness in two typologically unrelated languages*. Thèse de doctorat, Boston, Boston University.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 58 (10): 1-166.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56 (2): 471-497.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(2): 441-469
- Armand, F., Lefrançois, P., Baron, A., Gomez, M.-C. et Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic setting. *British journal of educational psychology*, 74: 437-459.
- Babin, J.-P. (1998). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Bern: Peter Lang.
- Barrett, M. D. (1995). Early lexical development. In Fletcher, P. et MacWhinney B. (ed.) *The handbook of child language*: 362-392. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14: 150-177.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingualism language proficiency. In E. Bialystok (ed.). *Language processing bilingual children*: 113-140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33(3): 429-440.
- Burani, C., Dovetto, F. M., Spuntarelli, A. et Thornton, A. M. (1999). Morpholexical access and naming: the semantic interpretability of new root-suffix combinations. *Brain and Language*, 68: 333-339.
- Butterworth, B. (1983). Lexical representations. In Butterworth, B. *Language production*. London: Academic Press, 2: 119-141.

- Bybee, J. L. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10 (5): 425-455.
- Caramazza, A., Laudanna, A. et Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28: 297-332.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9: 247-266.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In Feldman, L. B. (ed.) *Morphological aspects of language processing*: 189-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 169-190.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Fabid, L. H. et Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20: 459-478.
- Carlisle, J. F. et Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first grade. *Applied Psycholinguistics*, 14: 177-195.
- Carlisle, J. F. et Stone, C. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. In Assink, E.M.H et Sandra, D. (ed.). *Reading complex words*: 27-51. New York: Kluwer/Plenum.
- Carlisle, J. F., Stone, C.A., et Katz, L. A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51: 249-274.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 303-335.
- Champion, A. (1997). Knowledge of suffixed words: A comparison of reading disabled and nondisabled readers. *Annals of Dyslexia*, 47: 29-55.
- Chialant, D. et Caramazza, A. (1995). Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In L. B. Feldman (ed.). *Morphological aspects of language processing*: 109-129. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clahsen, H. (1999). Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 991-1060.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1995). The lexicon and syntax. In J. L. Miller & P. D. Eismas (ed.), *Speech, Language and Communication*: 303-337. San Diego: Academic Press.

- Clark, E. V. (1998). Morphology in Language Acquisition. In Andrew, S. et Arnold M. Z.(ed.) *Handbook of Morphology*: 374-389. Oxford: Blackwell.
- Clark, E. V. et Berman, R. A. (1984) Structure and use in the acquisition of word formation. *Language*, 60: 547-590.
- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture: des données préliminaires. In Ferrand, L. et Grainger, J. (ed.) *Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí* : 309-327. Bruxelles: De Boeck ; Neurosciences & cognition.
- Colé, P., Beauvillain, C. et Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: a differential frequency effect. *Journal of Memory and Language*, 28:1-13.
- Colé, P. et Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In Kail M. et M. Fayol (ed.). *L'acquisition du langage: Le langage en développement au-delà de trois ans*, 2: 151-182. Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Marec, N., Royer, R. et Gombert, J.E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 213 : 57-76.
- Colé, P. Royer C. Leuwers C. et Casalis S. (2004) Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. *L'Année Psychologique*, 104 :701-750.
- Corbin, D. (1980). Compétence lexicale et compétence syntaxique. *Modèles linguistiques*, II/2: 52-138.
- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Lille, Tübinghen: Niemeyer.
- Corbin, D. (1997). Entre les mots possibles et les mots existants : les unités lexicales à faible probabilité d'actualisation. *Silicales*, 1: 79-89.
- Costermans, J., et Giurgea, D. (1988). L'influence du sens sur la segmentation syllabique chez des enfants de trois à sept ans. *Archives de Psychologie*. 56: 137-149.
- Cummins, J. (2003). Bilingual Education: Basic Principles. In J. Dewaele Housen, et Li Wei (ed.) *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of hugo baetens beardsmore*: 56-66. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Deacon, S. H. et Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25: 223-238.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture.

- International journal of psychology*, 36 (4): 274-285.
- Droop, M. et Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second language learners. *Journal of Literacy Research*, 30(2): 253-271.
- Droop, M. et Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading research quarterly*, 38(1): 78-103.
- Durgunoglu, A. Y., et Verhoeven, L. T. W. (ed.) (1998). *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Fowler, A. E. et Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In Feldman, L. B. (ed.) *Morphological aspects of language processing*: 157-188. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Frauenfelder, U. H. et Schreuder, R. (1992). Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity. In G. E. Booij et J. Van Marle (ed). *Yearbook of Morphology*: 165-183. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Godard, L. Hus, Y. Labelle, M. (2004). Phonological awareness of multilingual children in French and English. Symposium « From pre-reading to reading: multilingual children in French and English instructional settings ». *49th Annual Convention of the International Reading Association*, Reno (Nevada), 3-6 mai 2004.
- Gombert, J.-É. (2002a). L'apprentissage de la lecture : Processus et stratégies. In Florin, A. et Morais J. (ed.) *La maîtrise du langage : textes issus du XXVII<sup>e</sup> Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF)* : 79-94. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gombert, J.-É. (2002b). La problématique de la formation autour du principe alphabétique. In *La formation à l'apprentissage de la lecture : Actes des Journées de l'ONL* (Rennes, janvier 2002), Université de Rennes 2-Haute-Bretagne: 13-26.
- Greber, C. (2002). *Reconnaissance des mots parlés dérivés suffixés : influence des informations morphologiques à différents niveaux de traitement, prélexical ou post lexical?* Thèse de doctorat, Genève, Université de Genève.
- Green, L., McCutchen, D., Schwiebert, C. Quinlan, T., Eva-Wood, A. et Juelis, J. (2003). Morphological development in children's writing. *Journal of educational psychology*, 95 (4): 452-761.
- Jarvis, S., et Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4): 535-556.
- Jones, N. K. (1991). Development of morphophonemic segments in children's mental representations of words. *Applied Psycholinguistics*, 12: 217-239.

- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders*. Thèse de doctorat, Ann Arbor, University of Michigan.
- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 21: 297-320.
- Koda, K., Takahashi, E., et Fender, M. (1998). Effects of L1 processing experience on L2 morphological awareness. *Ilha do Desterro (Island of Exile)*, 35: 59-87.
- Ku, Y., et Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16(5): 399-422.
- Laxon, V. J., Rickard, M. et Coltheart, V. (1992). Children read affixes words and non-words. *British journal of psychology*, 83: 407-423.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. et Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Leopold, W. F. (1939). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. I. Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36:156-166.
- Lethonen, M. et Laine, M. (2003). How word frequency affects morphological processing in monolinguals and bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(3): 213-225.
- Lewis, D. J., et Windsor, J. (1996). Children's analysis of derivational suffix meanings. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39: 209-216.
- Longtin, C.-M., Meunier, F., Davis, M. (en préparation). *The role of form and meaning in lexical decision*.
- Lowie, W. (1998). *The Acquisition of Interlanguage Morphology: A study into the role of morphology in the L2 learner's mental lexicon*. Thèse de doctorat, Amsterdam, University of Groningen.
- Mahony, D. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6: 19-44.
- Mahony, D., Singson, M. et Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 191-218.

- Mann, V. et Singson, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In E. Assink & D. Sandra (ed.), *Morphology and reading*: 1-25. Amsterdam: Kluwer Publishers.
- Marec, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat, Rennes, Université Rennes 2-Haute-Bretagne.
- Marec, N., Gombert, J.E. et Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprenti-lecteurs. *L'Année Psychologique*, 105 : 9-45.
- Marslen-Wilson, W. D., Tyler, L. K., Waksler, R., et Older, L (1994). Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological Review*, 101: 1:3-33.
- Meunier, F. et Segui, J. (1999). Morphological priming effect: The role of surface frequency. *Brain and Language*, 68: 54-60.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, (ii) : 200-221.
- Morris, L. et Labelle, M. (2004). Filling the blanks: What C-test results can teach us about the French processing skills of different nonnative-speaking child populations. Communication. *Second Language Acquisition Research Forum*. State College, Pennsylvania, 14-16 octobre 2004.
- Morris, L. et Simard, D. (2004). French L2 grammatical awareness as a predictor of English reading ability in a bilingual-educated primary school population. Communication. *American Association of Applied Linguistics*. 1-4 mai 2004.
- Muse, A.E (2005). *The nature of morphological knowledge*. Thèse de doctorat, Tallahassee, Florida State University.
- Nagy, W. E., et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, XIX (3): 304-330.
- Nagy, W. E, Berninger, V., Abbott, R., et Vaughan, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology*. 95 (4): 730-742
- Nagy, W. E., Diakidoy, I. A. N. et Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading behaviour*, 25 (2):155-170.
- Pacton, S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation Orthophonique*, 213: 27-55.
- Painchaud, G., D'anglejean, A., Amand, F. et Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères*, 15: 77-94.

- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern (Suisse): Peter Lang.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Basic Books.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45: 3-19.
- Rocher, A-S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: Apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture*. Thèse de doctorat, Rennes, Université Rennes 2-Haute-Bretagne.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31:337-355.
- Rubin, H. (1991). Morphological knowledge and writing ability. In R. M. Joshi (ed.), *Written language disorders*: 43-69. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Rumelhart, D. E. et McClelland, J. L. (1986). On Learning the Past Tenses of English Verbs. In Rumelhart & McClelland and the PDP Research Group. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*: 2: 216-271. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sandra, D. (1994). The Morphology of the Mental Lexicon: Internal Word Structure Viewed from a Psycholinguistic Perspective. *Language and cognitive processes*, 9(3): 227-270.
- Schmitt, N. et Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 17-36.
- Schreuder, R. et Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (ed.) *Morphological aspects of language processing*: 131-154. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2): 76 -85.
- Singson, M., Mahony, D. et Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 219-252.
- Stemberger, J. P. (1985). An alternative model of language production. In Ellis (ed.) *Progress in the psychology of language*: 1:143-186. London: Lawrence Erlbaum.
- Stoller, F. et Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (ed.). *Second language reading and vocabulary learning*: 24-45. Norwood, NJ: Ablex.



- Taft, M. (1979). Recognition of affixed words and the frequency effect. *Memory and Cognition*, 7: 263-272.
- Taft, M. et Forster, K. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14: 638-647.
- Treiman, R. et Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63: 141-170.
- Treiman, R., Cassar, M. et Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65: 1310-1329.
- Tyler, A. et Nagy, W. (1989). The acquisition of English Derivational Morphology. *Journal of memory and language*, 28: 649-667.
- Tyler, A., et Nagy, W. (1990). Use derivational morphology during reading. *Cognition*, 36 (1) :17-34
- Ullman, M. T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (1): 37-69.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: language and cognition*, 4 (1): 105-122.
- Vannest, J., Bertram, R., Jarvikivi, J. et Niemi, J. (2002). Counterintuitive cross-linguistic differences: More morphological computation in English than in Finnish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(2): 83-106.
- Wade-Woolley, L. et Geva, E. (1999). Processing inflected morphology in second language word recognition Russian-speakers and English-speaker read Hebrew. *Reading & Writing*, 11(4): 321-343.
- White, T. G., Power, M. A. et White, S. (1989) Morphological analysis: implication for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24: 283-304.
- Windsor, J. (1994). Children's comprehension and production of derivational suffixes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (2): 408-418.

## ANNEXE A

### ÉPREUVE DE JUGEMENT DE RELATION DE MOTS

- Consignes et procédures à l'usage de l'expérimentateur

### Même famille, ou pas?

1<sup>er</sup> test de morphologie dérivationnelle : Tâche de jugement de relation de mots

#### Présentation

Savez-vous ce qu'est un mot de la même famille? Par exemple, *jardin*, *jardiner*, *jardinier*, *jardinière*, *jardinet* *jardinage*... ce sont tous des mots de la même famille : ils parlent tous de *jardin*. Un autre exemple : *Grosseur*, c'est un mot de la même famille que *gros*, parce que *grosseur*, ça parle de quelque chose qui est *gros*. Maintenant, *poisson*, est-ce que c'est un mot de la même famille que *pois* (comme un petit pois vert)? Non! *pois* n'a rien à voir avec *poisson*. C'est juste un accident si les deux mots commencent par le même son.

Dans cet exercice, je vais te présenter deux par deux des mots qui se ressemblent un peu. Certains de ces mots sont des mots de la même famille, d'autres pas. Je veux que tu me dises à chaque fois si les mots que je te dis sont de la même famille ou pas en mettant un X dans la colonne appropriée.

On va s'entraîner un peu. Regarde les exemples. Le premier exemple est « *pomme - pommier* ». Il y a un X dans la colonne « OUI » parce que le mot *pommier* est un mot de la même famille que *pomme*. Les *pommes* poussent dans les *pommiers*.

Le 2<sup>e</sup> exemple est « *chat-chapeau* ». Est-ce que tu penses que ces deux mots sont de la même famille? Pourquoi? (Interaction avec les élèves...). Un *chat* n'a rien à voir avec un *chapeau*. Ce ne sont pas des mots de la même famille. C'est juste un accident si les deux mots commencent par le même son. Tu dois donc mettre un X dans la colonne « NON ».

Le 3<sup>e</sup> exemple est « *bague-baguettes*. Est-ce que tu penses que ces deux mots sont de la même famille? Pourquoi? (Interaction avec les élèves...). Ce ne sont pas des mots de la même famille. Une bague n'a rien à voir avec une baguette. C'est juste par accident si les deux mots commencent par les mêmes lettres.

Maintenant, regarde le dernier exemple : dent-dentiste. Dans quelle colonne mettrais-tu un X? Dans la colonne « OUI » ? Bravo, tu as raison! Le mot *dent* et le mot *dentiste* sont de la même famille. Un **dentiste**, c'est une personne qui répare les **dents**. Tu peux tracer un X dans la colonne « OUI ».

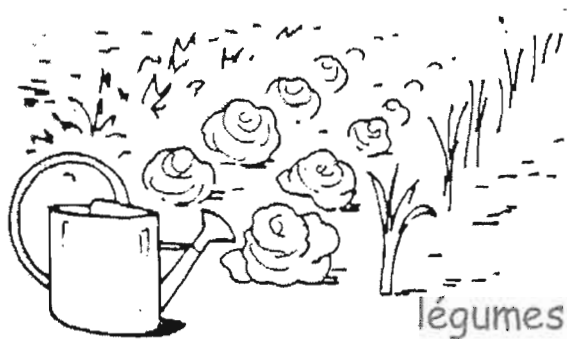
As-tu des questions sur ce que tu dois faire? Je veux qu'on fasse l'exercice ensemble alors pour chaque ligne, je vais lire les deux mots et quand j'ai fini, tu fais un X dans la colonne appropriée.

Es-tu prêt? Tourne la page.

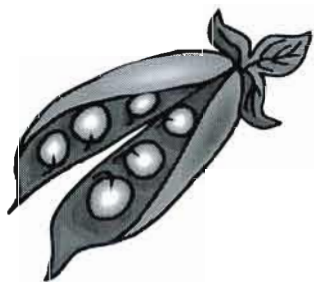
➤ Acétate

## Les Mots de la même famille

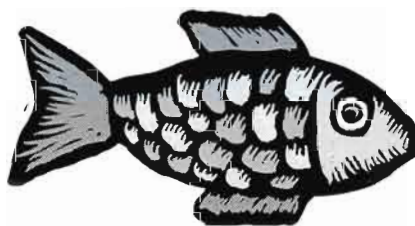
jardin  
 jardiner  
 jardinier  
 jardinière  
 jardinet  
 jardinage...



gros  
 grosseur  
 grossir...



pois



poisson

- Test distribué aux élèves

### Même famille, ou pas?

**Consignes :** À chaque ligne, mets un X dans la colonne OUI si tu crois que les deux mots sont de la même famille et un X dans la colonne NON si tu crois que les deux mots ne sont pas de la même famille.

**Exemples :**

	OUI	NON
Ex1. pomme pommier	X	
Ex2. chat chapeau		
Ex3. bague baguette		
Ex4. dent dentiste		

			OUI	NON
1.	sel	salé		
2.	couler	couleur		
3.	dix	dizaine		
4.	four	furieux		
5.	peur	peureux		
6.	grand	grandeur		
7.	fou	foulard		
8.	mauve	mauvais		
9.	fumer	fumeur		
10.	ventre	vendeur		
11.	musique	musicien		
12.	poil	poilu		
13.	mal	mélasse		
14.	fer	farine		
15.	magie	magique		
16.	thé	théâtre		
17.	triste	tristesse		
18.	port	pourrir		
19.	heure	heureux		
20.	cheveux	chevelure		

			OUI	NON
21.	sec	sécheuse		
22.	lire	lisible		
23.	mer	mariage		
24.	tarte	tartelette		
25.	repas	repassage		
26.	gagner	gagnant		
27.	colle	colline		
28.	nuit	nuage		
29.	amour	amoureux		
30.	casser	cassette		
31.	bain	bananier		
32.	décider	décision		
33.	pain	panier		
34.	lait	laitue		
35.	vert	vérité		
36.	conduire	conducteur		
37.	simple	simplement		
38.	vieux	vieillir		
39.	joie	joyeux		
40.	doux	douleur		

## ANNEXE B

ÉPREUVE DE COMPLÈTEMENT D'ÉNONCÉS AVEC CHOIX DE  
DÉRIVÉS




- Consignes et procédures à l'usage de l'expérimentateur

### **Les phrases qui clochent**

Test de morphologie dérivationnelle : Complètement d'énoncés avec choix de dérivés

#### **Consignes pour la partie I:**


Sur chaque page de ton livret, tu vas voir trois phrases qui se ressemblent beaucoup. En fait, il y a juste un mot qui est un peu différent. C'est celui qui est souligné. Parmi ces trois phrases, une seule phrase a « de l'allure ». Les deux autres phrases ne sont pas possibles en français : il y a quelque chose « qui cloche ». Tu vas entendre chacune des trois phrases et je veux que tu trouves la phrase qui est possible en français, celle qui sonne bien, qui est bien construite.

On va faire un exemple. Ouvre ton livret à la page où tu vois le dessin d'un  dans le coin droit en haut.

Écoute bien (mettre en marche l'enregistrement et projeter les phrases sur acétates) :


1. Julie a une coupant sur le doigt.
2. Julie a une couper sur le doigt.
3. Julie a une coupure sur le doigt.

Est-ce que tu remarques que les deux premières phrases sont bizarres alors que la troisième phrase ressemble à une phrase normale que tu pourrais entendre tous les jours ou dire toi-même? La troisième phrase est en effet la seule qui est possible, qui sonne bien. C'est pourquoi il y a un X dans la case vis-à-vis cette phrase.

Tourne la page (tu es maintenant à la page de l'araignée ) , on va faire un autre exemple ensemble. Tu vois encore trois phrases presque pareilles. Écoute bien et suis en même temps avec ton doigt, tu vas entendre les phrases. Essaie de trouver la phrase qui est bien construite (mettre en marche l'enregistrement et projeter les phrases sur acétates).

1. C'est le temps de danseur !
2. C'est le temps de danser !
3. C'est le temps de dansable !

(Interaction avec les élèves) Qu'est-ce que tu en penses? Quelle phrase sonne le mieux pour toi? Si tu penses que c'est la 2<sup>e</sup> phrase, celle du milieu, bravo, c'est bien la seule phrase qui est bien construite, la seule qui se dit en français. Trace un X dans la case vis-à-vis la 2<sup>e</sup> phrase.

On va faire un dernier exemple. Tourne la page (). Écoute bien (mettre en marche l'enregistrement et projeter les phrases sur acétates) :

1. J'aimerais que mon chaton arrête de grosse !
2. J'aimerais que mon chaton arrête de grosseur !
3. J'aimerais que mon chaton arrête de grossir !

(Interaction avec les élèves) As-tu trouvé la phrase qui est correcte? Si tu as choisi la 3<sup>e</sup> phrase, la dernière, bravo, tu as raison. Les deux autres phrases ne sont pas bien construites. Mets un X dans la 3<sup>e</sup> case.

As-tu des questions? Est-ce que tu comprends ce qu'il faut faire?

Si tout le monde est prêt, on va commencer. On va faire la même chose huit fois, tout le monde en même temps. Tu vas entendre les phrases une seule fois. Lorsque tu entendras « maintenant, réponds », tu auras quelques secondes pour répondre (pour mettre ton X vis-à-vis la phrase qui te semble la mieux construite, la plus normale en français). Une fois que tu as répondu, ne tourne pas la page avant d'entendre « maintenant, tourne la page ».

**Consignes pour la partie II :** *les pseudo-mots dérivés* (à présenter après avoir administré la partie I)

La première partie est terminée. Maintenant, on va faire un autre petit exercice qui ressemble beaucoup à celui qu'on vient de faire. Il y a une seule petite différence : je me suis amusée à inventer des mots et à les insérer dans les phrases! Donc, dans chaque phrase que tu vas entendre, il y a un mot qui n'est pas un vrai mot en français. C'est celui qui est souligné.

Comme tantôt, je vais te présenter encore des phrases trois par trois et je vais te demander de mettre un X vis-à-vis la phrase qui te paraît la mieux construite, la plus normale. Tu verras que même si les phrases contiennent des mots inventés, il y en a toujours une seule qui a l'air plus normale, qui sonne mieux que les deux autres.

On va faire un exemple. Va à la page 104. Écoute bien les phrases et suis sur ta feuille (mettre en marche l'enregistrement et projeter les phrases sur acétates)

1. Rémi a une blafeux sur le genou.
2. Rémi a une blafure sur le genou.
3. Rémi a une blafement sur le genou.

Tu vois, il y a un X vis-à-vis la phrase avec le mot « blafure » parce que c'est celle qui ressemble le plus à une phrase correcte en français.

Tourne la page (105), on va faire un autre exemple ensemble :

1. Mon petit frère est de plus en plus chalusage.
2. Mon petit frère est de plus en plus chalusant.
3. Mon petit frère est de plus en plus chalusir.

Où mettrais-tu ton X ? Quelle phrase sonne le mieux selon toi? La 2e? C'est bien ça. Le mot « chalusant » n'existe pas, mais c'est lui qui donne la meilleure phrase quand même.

Tourne la page encore (106), on va faire un dernier exemple.

1. Amélie a peur de tanver.
2. Amélie a peur de tanvage.
3. Amélie a peur de tanvable.

Quelle phrase a l'air la mieux construite? La 1re? Pourquoi? (...) Bravo, tu as raison, « Amélie a peur de tanver », c'est la phrase qui a le plus de bon sens, même si *tanver* n'est pas un vrai mot du français.

As-tu des questions? On va commencer. Comme tantôt, on va faire la même chose 8 fois. Tu vas entendre trois phrases, ensuite tu mets un X dans la case vis-à-vis celle qui te semble la mieux construite et tu attends le signal avant de tourner la page.

- Test distribué aux élèves (images réduites)

## LES PHRASES QUI CLOCHENT

Test de morphologie dérivationnelle : choix de dérivé en contexte

(Test de groupe)

Livret de l'élève

### Exemple

1. Julie a une coupant sur le doigt. ☐
2. Julie a une couper sur le doigt. ☐
3. Julie a une coupure sur le doigt. ☒



### Exemple

1. C'est le temps de danseur ! ☐
2. C'est le temps de danser ! ☐
3. C'est le temps de dansable ! ☐



### Exemple

1. J'aimerais que mon chaton arrête de grosse ! ☐
2. J'aimerais que mon chaton arrête de grosseur ! ☐
3. J'aimerais que mon chaton arrête de grossir ! ☐

# Partie 1



1. Kim a hâte d'utilisable ses nouveaux crayons.
2. Kim a hâte d'utilisateur ses nouveaux crayons.
3. Kim a hâte d'utiliser ses nouveaux crayons.

☐☐☐



1. Tom et Samuel sont de la même grandir. ☐
2. Tom et Samuel sont de la même grandeur. ☐
3. Tom et Samuel sont de la même grandement. ☐



1. Écoute les consignes attentif. ☐
2. Écoute les consignes attentivement. ☐
3. Écoute les consignes attention. ☐



1. Le papa de Mia travaille dans une imprimerie. ☐
2. Le papa de Mia travaille dans une imprimer. ☐
3. Le papa de Mia travaille dans une imprimable. ☐



1. Luc doit se calmement avant de dormir. ☐
2. Luc doit se calmer avant de dormir. ☐
3. Luc doit se calmant avant de dormir. ☐



1. Mon nouveau jeu est très amuseur. ☐
2. Mon nouveau jeu est très amuser. ☐
3. Mon nouveau jeu est très amusant. ☐



1. Marie a finaliste gagné la médaille d'or. ☐
2. Marie a finaliser gagné la médaille d'or. ☐
3. Marie a finalement gagné la médaille d'or. ☐





1. Rémi est vraiment courageux. ☐
2. Rémi est vraiment courage. ☐
3. Rémi est vraiment courageusement. ☐

**Fin de la partie 1**

Attends le signal avant de tourner la page



### Exemple

1. Rémi a une blafeux sur le genou. ☐
2. Rémi a une blafure sur le genou. ☒
3. Rémi a une blafement sur le genou. ☐



### Exemple

1. Mon petit frère est de plus en plus chalusage. ☐
2. Mon petit frère est de plus en plus chalusant. ☐
3. Mon petit frère est de plus en plus chalusir. ☐

**Exemple**

1. Amélie a peur de tanver. ☐
2. Amélie a peur de tanvage. ☐
3. Amélie a peur de tanvable. ☐

## Partie 2



1. Martine adore nouver avec ses poupées. ☐
2. Martine adore nouvable avec ses poupées. ☐
3. Martine adore nouveur avec ses poupées. ☐



1. Claudia parle toujours filusivement. ☐
2. Claudia parle toujours filusif. ☐
3. Claudia parle toujours filusion. ☐



1. Hubert et son papa vont à la davisserie. ☐
2. Hubert et son papa vont à la davisser. ☐
3. Hubert et son papa vont à la davissable. ☐



1. Ce chevalier est très tarpeusement. ☐
2. Ce chevalier est très tarpage. ☐
3. Ce chevalier est très tarpeux. ☐



1. Paul est un très bon joupable.

☐

2. Paul est un très bon joupiste.

☐

3. Paul est un très bon joupir.

☐

1. J'ai vu un film très bituseur.

☐

2. J'ai vu un film très bitusir.

☐

3. J'ai vu un film très bitusant.

☐



1. Les pompiers ont piralement éteint le feu. ☐
2. Les pompiers ont piraliser éteint le feu. ☐
3. Les pompiers ont piraliste éteint le feu. ☐



1. Léa aimerait apprendre à glamement. ☐
2. Léa aimerait apprendre à glamer. ☐
3. Léa aimerait apprendre à glamant. ☐

## ANNEXE C

### ÉPREUVE DE PLAUSIBILITÉ LEXICALE



➤ Consignes et procédures à l'usage de l'expérimentateur

### Les mots inventés

Test de morphologie dérivationnelle : tâche de plausibilité lexicale

#### Présentation :

Savais-tu qu'il est facile d'inventer des mots? J'ai inventé des mots. Je vais te les présenter deux par deux (je les ai enregistrés), et j'aimerais que tu **encercles** celui entre les deux qui ressemble le plus selon toi à un vrai mot du français, celui qui pourrait le plus facilement être un vrai mot. On va faire un exemple. Regarde les deux mots dans la première ligne et écoute bien, je vais mettre en marche l'enregistrement :

**cerisade**      **cerisude**

Comme tu vois, le mot « cerisade » est encerclé. « Cerisade » ressemble plus à un vrai mot que « cerisude ». Je pourrais dire : « *Voudrais-tu boire une bonne limonade ou préfères-tu une cerisade?* ». Tu vois, « cerisade » ressemble à un vrai mot que je pourrais utiliser, comme « limonade » ou « orangeade ». Mais « cerisude », ça ne me dit rien, ça ne ressemble pas à un vrai mot.

Maintenant, regarde l'autre exemple sur la 2<sup>e</sup> ligne et écoute bien les deux mots :

**donnebi**      **donnable**

Lequel ressemble le plus à un vrai mot à ton avis? Encerle ce mot. Si tu as encerclé « donnable », tu as raison parce « donnable » ressemble plus à un vrai mot que « donnebi ». Je pourrais dire : « *Mon chandail est trop vieux, il n'est plus donnable* ». Ça voudrait dire que je ne peux plus le donner. Est-ce que « donnable » te fait penser à d'autres mots? Moi ça me fait penser à « mangeable », à « lavable », à « réparable »... Mais « donnebi », ça ne ressemble pas à un vrai mot que je pourrais entendre ou utiliser en français.

Regarde le dernier exemple sur la 3<sup>e</sup> ligne et écoute bien les deux mots :

**chaiseté**      **chaisette**

Quel mot encerclerais-tu? Lequel ressemble le plus à un vrai mot du français? Chaiseté ou chaisette ? (...) Moi aussi je trouve que « chaisette » ressemble plus à un vrai mot. Je pourrais utiliser le mot « chaisette » : « j'assois ma poupée sur une chaisette ». Ça voudrait dire que la chaise où je mets ma poupée est très petite : c'est une chaisette.

As-tu des questions sur ce qu'il faut faire? Si tout le monde est prêt, tourne la page, mais ne commence pas tout de suite. On va faire l'exercice tout le monde en même temps, ligne par ligne. À chaque fois, tu vas entendre deux fois les deux mots. Ensuite, tu auras quelques secondes pour répondre. Je te rappelle que tu dois encercler le mot qui ressemble le plus à ton avis à un vrai mot. Attention, prends ton crayon, ouvre grand tes oreilles, suis sur ta feuille... Je mets en marche l'enregistrement.

➤ Test distribué aux élèves

## Les mots inventés

**Consignes :**

À chaque ligne, encercle le mot qui ressemble le plus à un vrai mot du français.

**Exemples :**

Ex1.	cerisade	cerisude
Ex2.	donnebi	donnable
Ex3.	chaiseté	chaisette

À chaque ligne, encercle le mot qui ressemble le plus à un vrai mot du français.

1.	décorage	décorupe
2.	lampinche	lamperie
3.	inventesse	inventier
4.	mensongerie	mensonginfe
5.	jambonation	jambonier
6.	drôlifier	drôlabion
7.	réparal	réparage
8.	niaiseté	niaisèpe
9.	attacheur	attachesse
10.	laidable	laideté
11.	brossette	brossinche
12.	disquier	disquation
13.	jardineur	jardinité
14.	changique	changeage
15.	crioume	criable
16.	boutonnerie	boutonnité

À chaque ligne, encercle le mot qui ressemble le plus à un vrai mot du français.

17.	cuisinupe	cuisineur
18.	tremblage	trembluve
19.	tombove	tombage
20.	sautable	sautesse
21.	arrêteur	arrêtoume
22.	trichiser	trichure
23.	rapidable	rapidifier
24.	proprerie	proprage
25.	garagèpe	garagier
26.	grattinfe	gratture
27.	machinité	machinette
28.	siffloir	siffluve
29.	cachage	cachique
30.	peinturove	peinturier
31.	farinèpe	farinier
32.	dînoir	dîniser